



ESCOLAS RURAIS: ESTUDO DE CASO SOBRE O PROJETO DAS ESCOLAS DE OUGUELA E DEGOLADOS

António Mourinho Mendes

**Dissertação de Mestrado
em Ciências da Educação**

**Orientador:
Prof. Doutor Rui Eduardo Trindade Fernandes**

Outubro de 2019

ÍNDICE

Introdução	8
I - PARTE TEÓRICA	
1. A reestruturação da rede escolar: Fundamentos e desafios	12
2. O Projeto das Escolas Rurais: Transformar os obstáculos em oportunidades	22
2.1 – O papel do professor no PER	25
2.2 – A problemática da escola	26
2.3 – Eixos estratégicos do Projeto das Escolas Rurais do ICE	27
2.4 – A intervenção do ICE em meio rural: Testemunhos e projetos	29
3. O Projeto das Escolas Rurais e os seus pressupostos curriculares e pedagógicos: Uma oportunidade para debater a escola portuguesa contemporânea	38
II – PROJETO DE PESQUISA	
1. Opções metodológicas	44
1.1- Fundamentos	48
1.2- Estratégia de investigação: O estudo de caso	48
1.3- Identificação do plano de investigação	50
1.4- Técnica de recolha de dados	50
1.4.1 – <i>As entrevistas</i>	50
1.4.2 – <i>Recolha e análise de documentos</i>	53
1.5 – Tratamento dos dados	55
1.5.1 – O processo de categorização	58
2. Análise e discussão dos dados	62
2.1 – A problemática do isolamento e da socialização das crianças nas escolas rurais	63
2.1.1 – <i>A relação entre a Escola e a Comunidade</i>	64
2.1.2 – <i>As parcerias entre escolas</i>	73
2.1.3 – <i>As parcerias mais amplas</i>	77
2.2 – As aprendizagens dos alunos	83
2.2.1 – <i>Conclusão</i>	89
2.3 – Os docentes e a sua relação com a profissão	94

2.3.1 – <i>Os discursos sobre os acontecimentos profissionalmente significativos</i>	95
2.3.2 – <i>O trabalho de cooperação entre professores</i>	96
2.3.3 – <i>A percepção sobre o trabalho realizado</i>	101
2.3.4 – <i>A problemática dos recursos</i>	103
3. O Projeto das Escolas Rurais e o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular	105
3.1 – O projeto de autonomia e flexibilidade curricular	105
3.2 - O projeto de Ouguela e Degolados: Contributo para uma reflexão crítica sobre uma escola inclusiva e uma gestão autónoma e flexível do currículo	106
3.3 - Conclusão	112
Referências bibliográficas	114

INDICE DOS ANEXOS

Anexo 1 – Roteiros das entrevistas

Anexo 2 – Entrevista de Francisco Clérigo

Anexo 3 – Entrevista de Lurdes Ribeiro

Anexo 4 – Entrevista de Manuela Catarino

Anexo 5 – Entrevista de Agostinha Mendes

Anexo 6 – Entrevista de Carmen Pagador

Anexo 7 – Entrevista de Teresa Carneiro

Anexo 8 – Análise de conteúdo das entrevistas

Anexo 9 – Apresentações de projetos

Anexo 10 – Apresentação do projeto «Ouguela com vida, entre o Xévora e o
Abrilongo

RESUMO

Nesta dissertação aborda-se, em retrospectiva, o projeto das escolas de Ouguelas e Degolados, no nordeste alentejano, que, sob a égide do Instituto das Comunidades Educativas (ICE), se afirmou como uma resposta capaz de lidar com as vicissitudes da vida em escolas rurais no âmbito de territórios sujeitos a um processo de desertificação humana crescente.

É a partir dos depoimentos de atores educativos que participaram no desenvolvimento de tais projetos que se evidenciam os eixos estratégicos dos mesmos, bem como o seu impacto na vida das comunidades, na vida dos alunos e na vida dos seus professores.

Por fim, e a partir dos dados disponíveis, pretende-se contribuir para o debate acerca das possibilidades de, atualmente e face ao novo quadro jurídico em que vivemos, se construírem escolas mais inclusivas e capazes, por isso, de, no seu âmbito, se assumirem decisões curriculares e pedagógicas de forma mais autónoma e contextualizada.

Palavras-chave: Escolas rurais – Autonomia e flexibilidade curricular - ICE

ABSTRACT

This dissertation discusses the project of Ougela and Degolados schools, in northeastern Alentejo region, which, under the aegis of the Institute of Educational Communities (IEC), was affirmed as a response capable of dealing with the vicissitudes of life in rural schools located in territories that leaves in a process of increasing human desertification. It is from the testimonies of educational actors who participated in the development of such projects that their strategic axes are evident, as well as their impact on the life of the communities, the lives of the students and the lives of their teachers. Finally, and based on the available data, we intend to contribute to the debate about the possibilities of building more inclusive and capable schools, in view of the new legal framework in which we live. making curriculum and pedagogical decisions in a more autonomous and contextualized way.

Keywords: Rural schools - Autonomy and curriculum flexibility - IEC

RÉSUMÉ

Cette thèse aborde rétrospectivement le projet des écoles de Ouguelas et Degolados, dans le nord-est de l'Alentejo, qui, sous l'égide de l'Institut des communautés éducatives (ICE), a été affirmé comme une réponse capable de faire face aux vicissitudes de la vie dans les écoles rurales situées dans territoires soumis à un processus de désertification humaine croissante.

C'est à partir des témoignages des acteurs de l'éducation qu'ayant participé à l'élaboration de tels projets que leurs axes stratégiques sont mis en évidence, ainsi que leur impact sur la vie des communautés, la vie des élèves et la vie de leurs enseignants.

Enfin, et sur la base des données disponibles, nous entendons contribuer au débat sur les possibilités de construire des écoles plus inclusives et plus performantes, compte tenu du nouveau cadre juridique dans lequel nous vivons. prise de décision pédagogique et pédagogique de manière plus autonome et contextualisée.

Mot-clés: Écoles ru

Introdução

Este é um trabalho académico onde se retoma a reflexão desenvolvida pelo Instituto das Comunidades Educativas (ICE) sobre as escolas rurais como uma reflexão de referência para se discutir as possibilidades das escolas portuguesas se afirmarem como espaços mais inclusivos e culturalmente mais significativos.

Trata-se de um propósito que não poderá ser dissociado do tempo educativo em que vivemos, nomeadamente do investimento numa Escola que, para ser mais inclusiva, terá, por isso, de se autonomizar, do ponto de vista das suas decisões curriculares e pedagógicas que aí se assumem, de forma a que se possam desenvolver projetos de ação educativa que tenham em conta as singularidades e os recursos dos seus atores educativos e dos seus territórios.

Foi de acordo com um tal objetivo que organizamos esta dissertação, a qual começa por abordar o processo de encerramento das escolas rurais, na década de 90 do século passado, de forma a inventariarem-se quer os argumentos através dos quais se justificava esse encerramento, quer os argumentos daqueles que se opunham aos mesmos. Esta é uma decisão cuja importância tem a ver, mais do que preservar a memória futura de um acontecimento significativo no sistema educativo português, com a necessidade de estabelecer confrontos entre lógicas distintas de pensar o papel da Escola e a sua configuração como espaço educativo. Por outro lado, estamos perante um exercício necessário, sem o qual não é possível compreender-se a reflexão do ICE que, a propósito da necessidade de reinventar as escolas rurais, propunha um modelo de escola mais abrangente e que, hoje, adquire um outro sentido com a promulgação tanto do Decreto-Lei nº 54/2018 e do Decreto-Lei nº 55/2018, como do Despacho nº 181/2019.

Assim, o primeiro capítulo será dedicado a abordar o processo de reestruturação da rede escolar, identificando os pressupostos desse processo e as suas implicações, a partir das perspetivas de autores e de estudos que se debruçaram sobre esse processo.

O segundo capítulo será dedicado, num primeiro momento, a caracterizar o projeto das escolas rurais, dinamizado pelo ICE, em termos dos seus pressupostos políticos, culturais e educativos. Num segundo momento, identificam-se as implicações curriculares daquele projeto, bem como as suas implicações ao nível da

gestão e organização do trabalho educativo que esse projeto inspirava.

No terceiro capítulo reflete-se sobre o projeto do ICE, relacionado com as escolas rurais, do ponto de vista das suas implicações para pensar o seu contributo no âmbito do processo de afirmação de contextos escolares mais congruentes com os valores e os princípios de sociedades que se reivindicam como democráticas. Trata-se de uma questão decisiva perante a promulgação da legislação relacionada com a construção de uma Escola Inclusiva e a afirmação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade.

Com o quarto capítulo inicia-se uma outra fase do trabalho, relacionada com o trabalho de investigação realizado, o qual se debruça sobre um dos projetos desenvolvidos sob a égide e inspiração do ICE, o qual teve lugar em Ouguela, uma povoação que fica situada no concelho de Campo Maior, a cerca de 7 km da sede deste concelho. A seleção deste projeto para suportar o estudo de caso que pretendemos realizar, explica-se quer pelo seu vínculo ao Projeto das Escolas Rurais, quer pelo facto do investigador ter participado no desenvolvimento do mesmo, permitindo-lhe possuir um conhecimento sobre o mesmo que, como se justificará, facilitou a realização do trabalho

Como é habitual, no capítulo em causa, começa-se por explicitar os objetivos do projeto de pesquisa, os seus fundamentos epistemológicos e conceituais, as opções metodológicas assumidas, bem como a caracterização do projeto e a identificação daqueles e daquelas que participaram no estudo. Por fim, apresentam-se e discutem-se os dados.

Por fim, não se pode deixar de referir que este é um trabalho com um forte cunho pessoal, dado que obriga a revisitar lugares e memórias de um tempo passado numa escola que, hoje, já não existe. Retorna-se, através desta dissertação a Ouguela, uma povoação localizada no nordeste alentejano, que constitui, hoje, uma das muitas expressões pungentes da desertificação humana do meio rural.

Nesse tempo, as gentes de Ouguela, imerecidamente esquecidas pelo poder central e local, viam parar as “camionetes” (no largo da camionete) cheias de outras gentes vindas de Lisboa e de outras paragens e recebiam dos visitantes um merecido reforço à sua autoestima, inspirados e deslumbrados com o seu património, com a sua tranquilidade e com a paisagem que abarca a fronteira e a vizinha Espanha até à

Ibérica Albuquerque, outrora portuguesa, e que foi, também ela, a par de Ouguela, palco dos amores de Pedro e Inês.

Neste local paradigmático de encontro transfronteiriço, a escola, apesar de todos os obstáculos e contrariedades, assumiu o papel que lhe competia assumir, o qual esta dissertação tenta revelar. É essa memória que importa resgatar não, apenas, para recordar um passado prenhe de esperança mas, sobretudo, apesar de ter morrido em Ouguela, essa escola nos permitir pensar e conceber, hoje, outras possibilidades de construirmos, neste país, outras escolas que possam ser tão significativas na vida dos seus alunos, como a escola de Ouguela o conseguiu ser.

I – PARTE TEÓRICA

1. A reestruturação da rede escolar: Fundamentos e decisões

O processo de reestruturação da rede escolar, em Portugal, tem a sua origem formal na promulgação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, onde se defendia, no seu preâmbulo, que a “autonomia das escolas e a descentralização constituem aspetos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação”. Trata-se de um decreto-lei decisivo para se compreender a atual configuração da atual rede de escolas, emergindo como figura central desta rede a figura do agrupamento escolar.

Apresentava-se como uma vantagem a possibilidade de, num mesmo agrupamento, se integrarem os jardins de infância, bem como as escolas do 1º CEB e de outros ciclos educativos subsequentes, o que favoreceria a sequencialidade e a articulação de projetos, num dado território educativo, bem como a construção de sinergias entre docentes de ciclos educativos distintos, o que permitia evitar o isolamento, aprofundar a capacidade de ação curricular e pedagógica dos estabelecimentos e dos atores em presença, assim como reforçar o aproveitamento racional dos recursos. (Almeida, 2007). Segundo Aido (1999), este tipo de agrupamento, na perspetiva do D.L. 115-A/98, visava garantir o desenvolvimento de projetos de ação educativa mais integrados e capazes de suscitar a democraticidade e a participação dos atores educativos, seja os professores de diferentes níveis de ensino, sejam as famílias e as comunidades locais.

Para o Ministério da Educação (ME), aos novos agrupamentos escolares era dada a oportunidade educativa de se tornarem mais integrados e capazes de suscitar a democraticidade e a participação dos atores educativos, sejam os professores de diferentes níveis de ensino, sejam as famílias e as comunidades locais, de afirmarem a sua autonomia a partir da comunidade em que se inserissem, respondendo de forma contextualizada aos seus problemas e mobilizando os seus recursos e potencialidades, contando, para isso, com uma nova atitude da administração que, por sua vez, possibilitasse uma melhor resposta aos desafios da mudança educativa desejada. Este reforço da autonomia constituía, também, um reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projeto educativo.

Não preconizando soluções uniformes e estereotipadas de gestão, a autonomia era apresentada pelo ME como um processo de construção, através do qual as escolas poderiam desempenhar melhor o serviço público de educação, cabendo à administração educativa uma intervenção de apoio e regulação, com vista a assegurar uma efetiva igualdade de oportunidades e a correção das desigualdades existentes. Propondo, apenas, as regras fundamentais comuns, do ponto de vista da administração das escolas, o ME comprometia-se a determinar e apoiar os projetos educativos e as escolas que estivessem mais aptas a assumir, em grau mais elevado, essa autonomia, reservando para si a responsabilidade de garantir a compensação exigida pela desigualdade de situações (Almeida, 2007).

Da perspetiva dos jardins de infância e das escolas do 1º CEB, o diploma em questão tendia a valorizar a sua integração de pleno direito numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação, o que até agora não teria acontecido (Aido, 1999). Indicando soluções organizativas adequadas às escolas de maior dimensão e às escolas mais pequenas e isoladas, o documento do ME preconizava o desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas resultantes das dinâmicas locais e do levantamento rigoroso das necessidades educativas, designadamente através de cartas escolares concelhias. Daí que no preâmbulo do DL 115-A/98 se defendesse a necessidade de estabelecer uma “política coerente e eficaz de rede educativa, numa lógica de ordenamento do território, de descentralização e de desenvolvimento económico, social e cultural sustentado e equilibrado”.

Para Rodrigues, Ramos, Félix e Perdigo (2017), que recorrem a Shaeffer e Abracia (1994) para o afirmar, as cinco principais razões que subjazem à criação de agrupamentos de escolas têm a ver com: (i) a lógica geral, através da qual se defende a necessidade de promover o aumento da eficiência da gestão educacional, a partilha de recursos, a maior colaboração e eficácia no fluxo da comunicação entre as escolas ou um maior acompanhamento e supervisão da qualidade educativa de cada escola; (ii) a lógica económica que favorece a racionalização de recursos locais, como as instalações, os equipamentos e materiais pedagógicos ou os docentes especializados; (iii) a lógica pedagógica relacionada com a melhoria da integração dos diversos níveis de ensino desde o Jardim-de-infância até ao ensino secundário, permitindo a inovação e o apoio ao desempenho escolar, programas curriculares e ofertas

educativas através da partilha de experiências que podem ajudar a melhorar a qualidade e o conhecimento especializado dos docentes; (iv) a lógica administrativa que evidencia a importância do planeamento descentralizado e de decisões mais informadas em relação às necessidades e aos problemas locais, orientado para a ação, tomada de decisão e de responsabilização local e com menor controle burocrático e (v) a lógica comunitária que valoriza, por um lado, a partilha e a participação dos pais nas atividades e dinâmicas da escola e facilita, por outro, a participação dos professores na vida da comunidade.

É de acordo com este tipo de raciocínio que se pode compreender como os agrupamentos escolares se tornaram uma figura administrativa nuclear no âmbito do processo de reorganização da rede escolar do sistema educativo português. Não sendo objetivo deste trabalho discutir até que ponto é que as intenções atrás enunciadas foram cumpridas, vale a pena referir, apenas, que na perspetiva de autores diversos como Lima (2002) o sistema educativo passou a ser objeto de uma recentralização por controlo remoto e a democraticidade, ao nível das decisões, pode ser afetada pelo excesso de prerrogativas dos diretores das escolas (Lima, 2011).

Do ponto de vista da reestruturação da rede escolar, as escolas localizadas em meios rurais, tendencialmente caracterizadas pelo baixo número de alunos que as frequentavam, acabaram por ser vítimas do processo de agrupamento sumariamente descrito, dado que, no ano letivo 2005/2006, o Ministério da Educação, liderado por Maria de Lurdes Rodrigues, avança com o encerramento de 1500 escolas do 1º ciclo do ensino básico (1º CEB), em 212 concelhos do país, alegando-se a necessidade de se criarem melhores condições de aprendizagem e de se promover, por esta via, o combate ao insucesso e ao abandono escolares. (Almeida, 2007). No ano letivo seguinte, 2006/2007, em Portugal, serão transferidos 11 mil alunos para 847 escolas de acolhimento. (idem) No Alentejo, em particular, serão encerradas 60 escolas do 1º CEB, ainda que mais de metade dos encerramentos tenha tido lugar nos territórios educativos geridos pela extinta Direção Geral de Educação do Norte (DREN), os quais envolveram a transferência de seis mil alunos. A região Centro, por sua vez, perdeu cerca de 370 escolas e no Algarve foram encerradas 16 estabelecimentos escolares. (idem)

De acordo com Almeida (2007), Maria de Lurdes Rodrigues apoiou-se num estudo, realizado pelo seu ministério, através do qual justificou a decisão de

encerramento das escolas, com um número reduzido de alunos, invocando as taxas de insucesso escolar mais elevadas destes contextos educativos, em comparação com as escolas que possuíam mais de 100 estudantes. A governante defendia que “com esta dinâmica e com o próximo quadro comunitário de apoio da União Europeia possamos dizer que encerrámos estas escolas para construir escolas novas e novas soluções” (idem, p. 93).

Como já foi referido, o encerramento das escolas foi uma decisão que visava assegurar que as crianças dos territórios onde se situavam essas escolas pudessem usufruir de outras possibilidades de socialização, para além de poderem dispor de melhores e de mais recursos, de refeições escolares, de bibliotecas e de atividades extracurriculares, como o inglês, desporto, música, outras artes e informática a que, de outro modo, não teriam acesso (idem).

Apesar de ser necessário reconhecer que a pulverização» da rede escolar do 1º CEB¹, a sua dispersão geográfica e a reduzida dimensão das escolas primárias contribuíam para a desmotivação dos seus intervenientes e para a situação de indiferença, desresponsabilização e abandono a que foram votadas por parte do Estado (Aido, 1999), a decisão do governo foi alvo de uma intensa contestação, por parte das famílias, das autarquias, dos sindicatos e das populações.

As famílias preocupam-se com as deslocações dos seus filhos para as sedes de concelho ou para as escolas mais próximas e, ainda, com o tempo de afastamento das crianças dos núcleos domésticos.

A Federação Nacional de Professores (FENPROF) difundiu, em 2007, um comunicado intitulado: «Abate de escolas: Governo ataca o direito à educação de milhares de crianças», considerando que o encerramento das escolas é uma medida que mostra como o governo decidiu abandonar os portugueses que vivem nas zonas rurais do interior do país. É a mesma estrutura sindical que denuncia quer o encerramento de mais 900 escolas, em 2007, sem que tenham sido resolvidos, na sua perspetiva, os problemas e dificuldades resultantes do encerramento das escolas em 2006, quer as implicações, para o bem-estar das crianças, do tempo passado em deslocações entre as casas e as escolas.

Tal como refere Almeida (2007) a visão técnica da administração central e regional avalia o problema do encerramento das pequenas escolas como uma questão

¹ No ano letivo de 1991/1992, segundo Aido (1999), 70% das escolas do 1º CEB já tinham menos de quatro lugares, sendo que um terço destas escolas tinha, apenas, um professor.

interna ao sistema escolar e ignora as consequências sociais da medida, o que significa, na perspetiva do autor, que prevalece a tradição centralista e autoritária tradicional da administração do sistema educativa português, em especial no ensino básico, constituído à margem das famílias e das comunidades locais, as quais encara como intrusas.

Ainda que estejamos perante uma problemática que se afirma no campo da educação, importa reconhecer que esta é uma problemática mais ampla que obriga a defrontarmo-nos com as políticas de desenvolvimento e ordenamento do território que têm vindo a ser adotadas, as quais têm conduzido à desertificação do interior do país e não poderão ser dissociadas, igualmente, da crise demográfica que, hoje, vivemos, em Portugal.

Não sendo objeto deste trabalho discutir e equacionar a legitimidade e impacto destas políticas, não se pode ignorar, contudo, que o encerramento das escolas rurais não era uma opção inevitável ou, a sê-lo, teria de ser assumida como tal. O que se constata é que foi em nome do bem-estar dos alunos e da criação de maiores e melhores oportunidades de sucesso escolar que a medida foi legitimada. Daí que sejam estes os termos da discussão a realizar, perguntando-se se a vida das crianças nas escolas rurais era, inexoravelmente, tão penalizadora do seu desenvolvimento e educação como se argumentou para justificar o seu encerramento.

Uma tal opção não significa que se considere estarmos perante uma discussão menor quando as decisões em matéria de política educativa se subordinam a uma lógica gerencialista (Lima, 2002^a). Da mesma forma que não se desvaloriza o facto do encerramento das escolas mostrar que se menosprezam as dinâmicas locais e as possibilidade de, a longo prazo, se poder promover a recomposição social das aldeias, se não de todas, de algumas delas. De igual modo, não somos insensíveis ao argumento de que o direito a frequentar uma escola, nas mesmas condições dos alunos que residem em meios urbanos, remete para um direito de cidadania (Stoer, 2006). Esta é uma problemática que tende a ser valorizada por Manuel Ferreira Patrício (1996) quando este autor advoga a necessidade de uma política educativa para o mundo rural, associada a políticas económicas, sociais, culturais, da família e de ordenamento do território. Finalmente, é necessário ter em conta, na reflexão a promover, a necessidade de construir uma nova narrativa sobre o local que, segundo

Caramelo e Correia (2004), assenta em três linhas estruturantes, das quais relevamos as duas seguintes:

- Afirmar, através do local, a necessidade de se reconhecer a heterogeneidade do espaço social, “simultaneamente como espaço pertinente de combate à fratura social e afirmação da construção de novas relações sociais mais coesas, emancipatórias e participadas” (p.40);
- Afirmar, através do local, a necessidade de criação de dinâmicas originais de democracia participativa alternativas à lógica dominante do partenariado “capazes de combinar a tradição com modernidade e de referenciar esta articulação à problemática da participação e da produção de relações sociais densas e diversificadas” (p. 41);

Por isso, vale a pena confrontarmo-nos com outras leituras, como a de Almeida (2007), para as vantagens das escolas rurais que, segundo a autora, se baseiam no contacto estreito entre a Escola e a comunidade, no tamanho reduzido dos grupos, na continuidade dos processos, na adaptação aos ritmos das crianças e na integração num grupo social com uma história e um percurso.

Jean (1995), lembra que para Collot (1993) o espaço é o trunfo número um das escolas rurais. “Dispor de espaço numa escola que é um meio de vida, para uma pedagogia diferenciada, para utilizar as novas tecnologias de comunicação, para favorecer o desenvolvimento de a autonomia da criança” Jean (1995, p.43). O espaço, relacionado com a proximidade entre a escola e a comunidade é um dos argumentos mais fortes a favor das escolas rurais, dado que permite utilizar os conhecimentos existentes, tantas vezes subvalorizados, e desenvolver sinergias cultural, pessoal e socialmente produtivas entre essas escolas, as crianças e a comunidade ou mobilizar a riqueza histórica, ambiental, paisagística e as dinâmicas dos projetos locais em desenvolvimento. Nesta perspetiva, a “escola rural é um meio vivo para a criança e faz parte do seu ambiente: Torna-se verdadeiramente um meio educativo à sua medida. É nesta situação que a criança constrói melhor a sua identidade” (Jean, 1995:43). Por outro lado, o vínculo com a comunidade pode favorecer o envolvimento relacional entre as crianças, os pais e os professores cujo impacto pode constituir um fator educativo que transcende o espaço e o tempo da Escola. Para Jean (idem), um tal envolvimento é garantia de uma socialização mais

robusta, dado que contribui para integrar as crianças no coletivo onde têm, assim, a sua vez e a sua voz, o que constitui um fator de afirmação e coesão social. Trata-se, em última análise, de uma resposta à própria crise de identidade do espaço rural, no momento em que favorece o desenvolvimento de uma nova cidadania que permita dar um sentido aos espaços, na medida em que a aldeia e a escola rural são espaços que poderão favorecer as relações sociais de natureza democrática (idem). Esta é uma ideia que Calvi (1995) acentua quando chama a atenção para a relação entre a Escola e a Comunidade, através de uma espécie de osmose evolutiva que confere às crianças a oportunidade de se afirmarem como verdadeiros atores sociais na comunidade em que habitam, o que permite que a escola possa ter um impacto insuspeito nas suas vidas como contexto educativo. Daí que defenda que uma “escola próxima do meio de vida da criança é, sem dúvida um fator psicológico importante para uma estruturação da jovem criança, em estabilidade e continuidade” (idem, p. 93). Neste sentido, é posto em causa o argumento que invoca a necessidade de processos mais ricos de socialização como razão que justifica o encerramento das escolas rurais. Esta é uma questão que é abordada de forma direta e explícita por Trindade (2004) que, no jornal «a Página da Educação», reivindicava uma reflexão mais exigente sobre as potencialidades educativas daquelas escolas, defendendo, então, que a

“socialização de uma criança é um processo mais vasto e complexo. Depende, sobretudo, da qualidade das interações com o meio físico, social e simbólico que a rodeia, depende da vivência que estabelece com outras crianças, mas também com os adultos e dos espaços de referência onde esses encontros acontecem. Um encontro que lhes permita construir-se como pessoa, um encontro que não se programa, já que depende das vicissitudes da vida e das necessidades da mesma. Um encontro feito de momentos rituais e canónicos, mas que se constrói, igualmente, através de momentos fugazes e surpreendentes. Um encontro que permita às crianças construir-se como um ser integrado numa comunidade, participando assim e também na construção dessa comunidade. Como é que os novos agrupamentos escolares lidam e gerem com um desafio tão complexo e difícil de enfrentar? Como é que se substituem à vida social autêntica que as crianças experienciavam nas suas comunidades de origem? Constituem, deste ponto de vista, a melhor solução? Constituem sempre a melhor solução? Não podem coexistir com

outras soluções? Não seria interessante e necessário que coexistissem com soluções menos ortodoxas? Onde é que podemos encontrar uma reflexão explícita sobre este processo? (p. 36)

Perante o conjunto de argumentos inventariados, impõem-se duas conclusões imediatas. Uma que tem a ver que o balanço entre os custos e os benefícios, quando se discute a viabilidade das escolas rurais poderá ser um balanço um pouco mais complexo do que o exercício das políticas educativas subordinadas à lógica gerencialista (Lima, 2002^a). Outra é de que entendemos que este discurso valorativo das escolas tem de ser conjugado no condicional, dado que não são as propriedades referidas pelos autores atrás citados que determinam, só por si, um trabalho educativo mais congruente com os desafios e as exigências do mundo em que vivemos, ainda que se admita que, nas comunidades rurais, graças a algumas das suas virtualidades, poderá ser mais fácil construir um tal trabalho educativo.

Com esta observação não pretendemos abordar cinicamente a problemática dos desafios educativos nas escolas rurais, mas tão somente recordar que não há evidências que demonstrem ser inevitável que uma escola rural se construa como uma escola democrática. Esta é uma possibilidade que nos obriga a recorrer ao Projeto das Escolas Rurais do ICE, o qual assume, por isso, uma importância decisiva nesta reflexão, dado que permite comprovar que é a reflexão política, educativa, curricular e pedagógica que o ICE produziu sobre as escolas rurais e as implicações concretas de uma tal reflexão que garantia que essas escolas constituíssem uma possibilidade de afirmação de um projeto educacional de natureza democrática. Diremos mesmo que, hoje, uma tal reflexão continua a fazer sentido, não para as escolas rurais mas para todas as escolas deste país.

O que a experiência e a reflexão sobre esta experiência nos mostra é que, hoje, deixou de fazer sentido alimentar a ilusão de que numa escola concentrada estarão reunidas as condições para que se operem mudanças a nível pedagógico, através da criação de «turmas homogéneas» e da existência de um professor para lecionar cada matéria (Ferreira, 2003). O autor considera que é o mito da homogeneidade e da organização disciplinar que alimenta o desejo da «concentração». Ao invés, a monodocência é considerada por muitos professores como um constrangimento e não uma opção pedagógica para uma maior integração dos saberes. Assim, a escola «concentrada» é desejada por muitos professores

porque, no seu imaginário, ela oferece as condições plenas para a concretização da forma escolar disciplinar (idem).

Os professores tendem a considerar a concentração como uma forma eficaz não só para a eficácia do seu trabalho pedagógico, mas também na divisão os cargos de coordenação e das tarefas burocráticas espelhadas nos diversos documentos e projetos a elaborar para satisfazer a administração central. Devido a este “alvorço projectocrático” (idem, p.94) infere-se que o ambiente de reforma permanente tem sido mais favorável à emergência, entre os professores, de uma mentalidade burocrática e de um pensamento fatalista e resignado do que ao desenvolvimento dos docentes como profissionais reflexivos.

O isolamento é o argumento que tem sido mais usado para o encerramento da escola rural. “À luz desta estreita racionalidade escolar, a escola rural é considerada de «pequena dimensão», por ter apenas uma «sala», um «professor» e um reduzido número de alunos, tendo-se advogando, por isso, e aceite a sua extinção”. (ibidem).

Para o mesmo autor, é paradoxal, no entanto, que, no caso, por exemplo, de Paredes de Coura, a decisão da «concentração» tenha sido tomada numa altura em que estão a ser criados Centros Sociais em várias freguesias desse concelho². Uma tal «concentração» surge, assim, em contracorrente com novas possibilidades de relação e interação entre escolas, professores e crianças, proporcionadas não apenas pelas tecnologias da informação e comunicação, mas também pelas novas modalidades de trabalho em parceria entre professores e outros profissionais da ação social, pela existência de transportes e cantinas em zonas abrangidas por esses Centros Sociais.

Neste processo de reordenamento da rede escolar Ferreira (idem) aponta a influência de uma conceção urbano-industrial de desenvolvimento, na medida em que entende que a autarquia demonstra considerar aceitável a desertificação do interior do concelho (pelo encerramento das escolas rurais) se, em consequência dela, a população aumentar na vila. O autor defende, também, que o processo de criação das Escolas Básicas Integradas, embora o seu projeto inicial não se tenha baseado numa lógica centralista de desenvolvimento, acabou, na prática, por dar argumentos ao movimento da «concentração».

Em suma, para o autor, os discursos sobre o reordenamento da rede escolar têm vindo a equacionar, apenas, a possibilidade de encerramento e de concentração

² Esta é uma constatação que tem a ver com a criação da Associação OUSAM no concelho de Paredes de Coura.

dos estabelecimentos escolares, o que exprime uma visão circunscrita de modelo de educação escolar e de Escola. Daí que, para Ferreira, seja uma tal visão que “tem impedido políticos, administradores e mesmo os atores locais de encararem o problema na sua multidimensionalidade, isto é, considerando a escola rural como um elo de uma política social e cultural e de um processo de desenvolvimento integrado de um território.” (idem, p.94)

Por fim, o autor não deixa de denunciar um paradoxo, o qual tem a ver com o facto das autarquias e dos professores que defendem a «concentração», advogarem que, após o encerramento das escolas, os edifícios devolutos das freguesias serão transformados em “pólos culturais locais, ou seja, exatamente naquilo que as escolas deveriam representar nas comunidades em que estão inseridas” (idem, p.95). Uma possibilidade que, sendo desejável, parece ser considerada, no entanto, como incompatível com o papel que as escolas podem e devem assumir (idem).

Encontra-se, provavelmente, nesta representação sobre a Escola, uma das razões mais significativas que poderá explicar o encerramento massivo e sistemático das escolas rurais.

Não sendo esta a temática subordinante deste trabalho, importa reconhecê-la como o cenário que subjaz a esta dissertação, através da qual nos propomos refletir sobre os desafios educativos da Escola portuguesa contemporânea, tendo como referência um projeto de escolas rurais que entendia as escolas como um contexto multidimensional, capaz, por isso, “de integrar, numa perspetiva de globalização da ação educativa, as dimensões educativas e sociais, as crianças e os adultos, o trabalho dos professores e de outros profissionais do campo social, a utilização dos recursos locais e dos novos meios proporcionados pelas tecnologias de informação e comunicação” (idem, p.95)

2. O projeto das Escolas Rurais: Transformar os obstáculos em oportunidades

O ICE - Instituto das Comunidades Educativas - é uma associação de âmbito nacional, de utilidade pública sem fins lucrativos, com o estatuto de ONGD e sede em Setúbal. Constituído a 15 de julho de 1992, é o resultado da confluência de projetos de intervenção e do envolvimento e articulação de autarquias, instituições académicas, personalidades ligadas à cultura e educação e diferentes ONG's. Tem como finalidades a organização, gestão, animação e apoio a projetos de intervenção, investigação e desenvolvimento, no âmbito educativo, cultural, social e económico.

O ICE constitui-se como uma estrutura da sociedade civil que trabalha a dimensão educativa (formal, não formal e informal), enquanto vertente de um desenvolvimento que (entende) só pode ser integrado e sistémico.

O ICE assume, como principal objetivo, o combate contra a exclusão social, promove a cultura educativa e o desenvolvimento integrado local em Portugal – combate a que se associa a solidariedade de princípio com as problemáticas do desenvolvimento e educação dos países de língua oficial portuguesa, bem como o intercâmbio e a articulação com projetos e instituições de desenvolvimento local e educativo da Europa.

Na sua intervenção o ICE assume quatro princípios orientadores:

- “- Elege como objeto privilegiado de intervenção a comunidade local, na perspetiva da sua afirmação e desenvolvimento;
- Trabalha a dimensão educativa, enquanto vertente de um desenvolvimento que só pode ser integrado e sistémico;
- Entende por dimensão educativa os níveis de educação formal, não formal e informal, considerados na sua interdependência mas também na sua autonomia relativa;
- O reconhecimento e a recuperação da diferença que a diversidade implica” (D’Espiney, 1997, p. 10).

É no seio desta associação que emerge o projeto designado por Movimento das Escolas Rurais, um movimento social de base educacional que se exprime de forma diversa em vários projetos e através de vários interventores, no seio do qual emergiu como agente federador o Instituto das Comunidades Educativas

“constituindo-se como o núcleo organizativo central de uma pluralidade diversa de intervenções e de práticas com configurações e múltiplas articulações, que enfatiza a ideia da investigação como ação reflexiva implicada e da intervenção pedagógica como prática de mudança e transformação social em meio rural.” (Sarmiento 2003, p. 69).

Segundo o autor acabado de citar (idem), o movimento das escolas rurais caracteriza-se:

- Pela defesa da ideia de que em meio rural há práticas educacionais alternativas ao modelo educacional hegemónico institucionalizado;
- Trata-se de um movimento que se afirma em torno do desenvolvimento local, alternativo ao crescimento económico, valoriza os saberes rurais, os saberes comunitários, sabendo que esses saberes são plurais;
- Enquanto movimento sustenta-se numa conceção de profissionalidade dos professores de colegialidade em rede;
- Radica numa lógica de ação sustentada numa conceção de escola como espaço intergeracional e como elo de uma política social e não apenas como instituição com uma função exclusiva técnico-educacional.

Ainda segundo Sarmiento (idem), o Movimento das Escolas Rurais afirma-se como uma pedagogia em que a investigação e a ação se codefinem entre si, manifestando-se através de múltiplas expressões e articulações, em formas diversificadas de ação educacional. Algumas características desta pedagogia em ação são:

1. A escrituralização das culturas orais;
2. A realização de levantamentos patrimoniais;
3. A investigação das raízes e do conhecimento social implicado dos contextos; A reconstituição e reelaboração dos artefactos constitutivos das culturas patrimoniais; A prioridade à educação ambiental, como elemento gerador de reflexão e trabalho (seguindo os ciclos naturais/anuais);

4. A mobilização ativa de agentes educativos comunitários e, prioritariamente, de membros das populações locais, enquanto agentes específicos da Ação instrucional ou curricular; A reconfiguração das relações intergeracionais;
5. O desenvolvimento de metodologias de projeto e de aprendizagem pela descoberta;
6. A promoção de uma pedagogia da comunicação;
7. O usufruto, a utilização e a recriação de espaços educativos que extravasam os espaços dos estabelecimentos de ensino; A criação de espaços educativos de usufruto comunitário edificados como expressão da ação pedagógica;
8. A reconfiguração dos próprios espaços educativos; A pedagogia dos intercâmbios;
9. O incentivo a uma prática ativa de interculturalidade ativa;
10. O desenvolvimento de uma pedagogia da participação. (idem).

É a partir deste conjunto de pressupostos epistemológicos e conceituais que poderá ser enquadrado o trabalho do ICE no nordeste alentejano onde desenvolveu dois projetos:

1. O projeto das “Escolas Rurais – De obstáculo a recurso, de promoção das comunidades rurais;
2. O projeto “Do Longe Fazer Perto” – Projeto de Intercomunicação entre escolas e comunidades.

De acordo com o diretor executivo do ICE, Rui D’Espiney (1994), o Projeto das Escolas Isoladas (mais tarde denominado de Projeto das Escolas Rurais - PER) foi “concebido em 1991 como uma estratégia alternativa para a intervenção e organização do sistema (de Ensino) nas Zonas rurais” (p37). Pretendia-se lidar com dois factos contraditórios e conflituais inerentes à realidade dessas zonas, quer fosse o forte isolamento que pesava sobre os professores das pequenas escolas que aí predominavam, “limitando-os quer na sua ação pedagógica, quer onerando-os social, profissional e pessoalmente (ibidem), quer fosse “a importância de não contribuir para a desestruturação das pequenas comunidades, retirando-lhes aquilo que é (por vezes) o último património socialmente reconhecido - a escola” (ibidem).

Deste modo, através do Projeto das Escolas Isoladas/Rurais pretendia-se «tratar o mal sem matar o doente», defendendo-se que o isolamento (de professores e crianças) não seria resolvido com o simples encerramento das escolas rurais, dado que “(...) o problema de fundo manter-se-ia e, entretanto (...) mais de um milhar de pequenas comunidades ver-se-iam punidas pela crise e o desfavor em que entraram e se encontram” (idem, p. 39).

Ao invés, o PER preconizava combater o isolamento, estimulando quer a partilha de experiências, opiniões e ideias entre os professores envolvidos, quer a sua cooperação em equipas que se apoiassem mutuamente no desenvolvimento de projetos que não ficassem confinados, apenas, às escolas (idem).

2.1 – O papel do professor no PER

Para o PER, o professor da escola de lugar único não se apresenta mais isolado que os seus colegas das grandes escolas, pelo que esta “proposta de projeto tem como fundamento um conceito de escola, uma visão do sistema e uma estratégia de mudança”. (D’Espiney, 1994, p.42). É que para D’Espiney, não “é a distancia que separa os professores uns dos outros na sua atividade letiva mas sim a estrutura, a centralidade do sistema a que pertencem” (idem). Por isso, o professor de cada aldeia remota, por estar mais longe desse “centro que o isola dos outros” (idem, p.43), pode ter mais autonomia para a possibilidade de agir com esses outros. Daí que o PER persiga “a superação deste isolamento estrutural” (ibidem), dando corpo a “uma equipa de professores que em conjunto, de forma regular e em situação, planifica, desenvolve e aprofunda uma intervenção que toma como um todo o território em que funcionam as suas escolas de pertença.” (ibidem)

Ou seja, no PER considera-se que o verdadeiro isolamento é aquele que separa qualquer escola da sua comunidade, pelo que, as suas propostas de ação orientam a cooperação entre os professores para a interação destes com as comunidades locais, “para a solidariedade com as suas dinâmicas e os seus problemas” (ibidem). O PER reconhece “a pobreza dos recursos materiais, o reduzido estímulo cultural e pedagógico” (ibidem) das escolas rurais, quando desenvolvem um ensino centrado no professor e nos programas mas, atribui esta situação à falta de condições de protagonismo dos alunos, quando estes não podem

trazer para a sala de aula, a riqueza da diversidade que permite a heterogeneidade dos níveis de ensino, típica dessas escolas, nem as dimensões e os saberes da comunidade a que essas crianças pertencem (Canário, 1992).

O PER aposta na ação coletiva das crianças e das famílias como estratégia para reequacionar a ação do Professor através da criação de momentos de encontro entre crianças das diferentes escolas, de modo a estimular a ocorrência de momentos de entrosamento de práticas e de culturas. Preparados e aprofundados, dentro da sala de aula, esses momentos reformulam as relações dentro da escola, trazendo um novo estímulo cultural e profissional ao professor, podendo “libertar a imaginação do professor, descentrando-o da sua prática e tornando-o permeável à riqueza (oculta pelo trabalho formal) da realidade” (D’Espiney, 1994, p. 45)

2.2 - A problemática da escola

Como refere Collot (1994) a problemática da escola tem de ser sempre perspectivada no âmbito da estrutura da aldeia, respeitando os calendários de produção e consumo. Também segundo D’Espiney (1994,p. 44) a escola deverá procurar adequar as suas práticas pedagógicas às condições de aprendizagem e de vida das crianças e da sua comunidade, o que não aconteceria se as crianças fossem deslocadas para grandes centros de ensino.

Por outro lado, é objetivo último do PER levar os professores a fazer da escola um atelier aberto e permanente, enriquecido pelas trocas, viagens e intercâmbios escolares que, ao longo do ano, introduzam fatores de modernização e fontes de alargamento de informação, numa dialética/equilíbrio que se impõe com a cultura local. (Duru-Bellat & Van Zanten, 1992).

Desta forma, procura-se abrir a escola atual ao mundo, fechada nos seus ensinamentos e tantas vezes desfasada da realidade, e cujo isolamento, mais do que perante as outras escolas, é um isolamento face à comunidade e à riqueza dos seus saberes não explorados (Lacerda, 1994,p.55)

Na base das conceções pedagógicas do PER encontra-se a *comunicação* enquanto estratégia de mudança, orientada para a interação direta entre os atores no quadro do tecido social em que estão organizados e das suas estruturas de pertença. (D’Espiney, 1994).

Neste projeto as autarquias são convidadas a assegurar a coesão social e cultural das suas populações, não só procurando soluções para a desertificação populacional que se segue, (muitas vezes) ao encerramento das escolas rurais, mas participando ativa e previamente no desenvolvimento das ações de valorização do local: quer viabilizando os “dias diferentes, quer participando na reflexão pedagógica e sociológica, quer moldando o objeto de intervenção do projeto às problemáticas e carências da comunidade” (idem, p.48). Ainda assim, o PER não toma as relações entre educação e desenvolvimento numa perspetiva redutora de mais educação com vista a um maior desenvolvimento, mas na perspetiva da necessidade de mais educação em ordem a um maior desenvolvimento individual e coletivo, de forma a estimular o exercício de cidadanias e, também, maior desenvolvimento económico (Ferreira, 2003).

Não é a “escola velha” que se quer salvar. Ao invés, o que a rede das escolas isoladas/rurais pretende é contribuir para construir uma escola moderna, tendo por base o entrosamento social; uma escola de inovação, apetrechada mas que rentabiliza a riqueza local” (D’Espiney, 1994, p.49).

2.3 - Eixos estratégicos de intervenção do Projeto das Escolas Rurais do ICE

Para D’Espiney (2003) o Projeto das Escolas Rurais assenta nos seguintes princípios fundadores:

- a) Os sujeitos da mudança a privilegiar na intervenção em meio rural são as crianças (enquanto agentes da pesquisa e da intervenção) e os idosos (depositários da memória e identidade), tendo em conta que “desenvolver é recriar a realidade mas promovendo-a a partir de dentro, dos seus sujeitos e dos traços de identidade que enformam essa realidade. São esses traços que dão ou podem dar sustentabilidade aos processos de mudança que se animam” (idem, p.38);
- b) O valor estratégico dos afetos nos processos de desenvolvimento é que dão sentido à recuperação das tradições enquanto ponto de apoio e de partida de um processo, no âmbito do qual a memória é revalorizada, assumindo-se como um fator educacional decisivo;

- c) O Projeto aposta na busca das chamadas novas ruralidades, enquanto condição de sustentabilidade de/para um local recriado;
- d) O Projeto aposta na construção de novas sociabilidades, no momento em que a orientação do PER se produz com o objetivo de recriar as “relações entre pares, entre vizinhos, entre gerações numa lógica de circulação horizontal de práticas e saberes que se reinvestem em cada um” (idem, p.40); como é o caso, por exemplo, dos «dias diferentes» ou os «encontros de comunidades» que implicam, não apenas o convívio mas a colaboração, em diferentes iniciativas, de crianças, encarregados de educação, idosos e outros membros de diversas localidades. Investe-se, também, no acesso a “oportunidades que se abrem (net, visitas a grandes centros urbanos, etc.), procura-se que mesmo esse acesso se faça numa relação de descoberta do outro que é seu par” (idem);
- e) Valorização da necessidade de redimensionar o espaço de intervenção, mantendo-se e potenciando-se o que é pequeno. Neste sentido, o Projeto promove o trabalho em rede, reunindo núcleos de escolas que funcionam como uma unidade capaz de organizar-se coletivamente, mas sem que isso signifique o liquidar ou eliminar das pequenas estruturas escolares/comunitárias;
- f) Organização da intervenção a partir dos interesses do quotidiano. O projeto assume cada iniciativa local (criação de museu, centro de dia, eletrificação, o carteiro) “como um indutor de implicação, gerador da consciência da possibilidade de poder fazer e de poder reagir” (idem, p.40);
- g) A recontextualização dos poderes políticos locais em que o projeto investe, já que a intervenção do ICE/PER faz-se no sentido de sensibilizar os poderes locais a recontextualizar-se, potenciando, muitas vezes informalmente, reconfigurações políticas da ação do Estado local;
- h) A valorização das parcerias, o que constitui um eixo decisivo do PER. Neste âmbito, há níveis distintos de parceiros, definidos nomeadamente pela relação de cada um com os destinatários de mudança, com a ação e a sua vivência. (D’Espiney, 2003). Num primeiro nível, encontram-se as chamadas parcerias da ação (crianças, professores, comunidades);

seguem-se as parcerias de enquadramento, as parcerias de viabilização material do projeto e as parcerias de legitimação científica;

- i) A intervenção constitui um exercício de “bricolage”, de artesanato social, e não um exercício de engenharia social. “Construímo-nos questionando o que encontramos, a intervenção a que damos origem e as soluções que se produzem: agimos a partir de intenções e de propósitos mas não segundo um plano, procurando respostas e não efeitos. Como acontece com o artesanato, os nossos ‘produtos’ nascem tendo em conta a resistência ou a ‘plasticidade’ das dinâmicas que provocamos. Daí que o acaso e o imprevisto sejam conteúdos metodológicos da abordagem que fazemos.” (idem, p. 42);
- j) A proposta pedagógica, que subjaz à natureza e conteúdo das aprendizagens que procuramos promover nas escolas/espços educativos, orienta-se pela preocupação com a “tensão existente entre saber e conhecimento – entre saberes locais e conhecimento universal – procura-se induzir uma organização das aprendizagens onde se potenciem os saberes na exploração do conhecimento, se associe a produção do conhecimento à desocultação de saberes e se cruze experiência e experimentação” (ibidem);
- k) A dimensão/ natureza política da abordagem do ICE/PER é uma dimensão imanente ao Projeto, ainda que este não seja só político pelos objetivos que persegue e a natureza social das mudanças em que investe. Ele é político, também, pelo modo de fazer em que acredita e que nos remete para o exercício da democracia participada: não só para a construção negociada das soluções como para o esforço de responder simultaneamente a níveis diferenciados de consciência.” (ibidem). Isto é, esta “aposta na participação não se faz na perspetiva da busca de meros consensos e sim no de viabilizar a mobilização de todos e cada um na construção de uma mudança que vai implicar ruturas” (ibidem).

É de acordo com este conjunto de princípios que se pode balizar o espaço concetual e praxeológico que permite compreender o PER, ainda que, por questões relacionadas com a necessidade de clarificar o sentido e o significado do mesmo,

pensemos ser necessário abordar uma situação de intervenção concreta, a qual teve lugar em Alcácer do Sal.

2.4 - A intervenção do ICE em meio rural: Testemunhos e projetos

A intervenção do ICE no meio rural mobilizou vontades de agir e de mudar, respondendo às necessidades específicas sentidas pelos docentes destas escolas, mas também das autarquias, das comunidades e de outros agentes locais.

Em Alcácer do Sal, António Lacerda, técnico da edilidade, refere que o projeto desenvolvido em conjunto como o ICE permitiu (às escolas rurais) definir formas de diluir o isolamento da própria escola através do contacto e da ligação com outras escolas equivalentes, reforçar os laços que as unem à comunidade e levar a que a escola se assuma como agente de afirmação da identidade própria do lugar (Lacerda, 1994).

Assim, pode afirmar-se que a parceria com as comunidades constitui um dos pilares estruturantes do trabalho desenvolvido no Projeto das Escolas Isoladas/Rurais. A “própria arquitetura do projeto leva a que a escola e a comunidade tenham de funcionar como um todo, coeso. Os dias diferentes não representam ‘pontes’ que atravessam o fosso, eles são o estreitar da distância que separa as duas margens, num processo irreversível que leva à sua anulação. Desta forma, a escola passa a ser parte integrante do lugar, somando-se a tudo o resto que ali existe” (idem, p. 57).

Uma outra dimensão que assume uma grande relevância tem a ver com os professores e a importância que o trabalho em rede assumiu no PER. Por um lado, este trabalho funcionou como um elemento catalisador de formação e de inovação curricular e pedagógica. Por outro, a rede permitia que os docentes, paradoxalmente, não se sentissem isolados. Não só as comunidades os apoiavam e lhes permitiam, de algum modo, redescobrir um outro sentido para a profissão, como, igualmente, a cooperação, a partilha de ideias, dificuldades e soluções ou o envolvimento em ações conjuntas com outros docentes, apoiados por especialistas, constituíam um ponto de apoio e suporte que os encorajava a superarem-se e a superarem as baixas expectativas que possuíam acerca do impacto do trabalho que realizavam.

Desta forma, quer a câmara de Alcácer do Sal quer o ICE decidiram apostar na manutenção das escolas rurais e no desenvolvimento de um projeto que visava combater o isolamento, através de uma outra gestão do território educativo e o investimento em novas tecnologias de informação e comunicação que favorecessem a interligação entre as escolas (idem).

A nossa experiência como professor que lecionou nas escolas de Degolados e Ouguela, nos anos letivos de 1999-2004, pode ser aqui evocada como um testemunho do impacto do PER. Foi este projeto que permitiu o desenvolvimento de dinâmicas educativas que incluíam a parceria pedagógica entre aquelas duas escolas, consubstanciada num projeto educativo integrado, preparado conjuntamente no seio do conselho escolar composto pelos professores das duas escolas do 1º ciclo e do Jardim de Infância de Degolados. No calendário anual do desenvolvimento do projeto constavam, de igual modo, os encontros luso-espanhóis de alunos com Villar del Rey e os encontros transfronteiriços de professores. Foi uma experiência que contou com o trabalho de acompanhamento desenvolvido por uma Equipa de Apoio, sediada na Escola Superior de Educação de Portalegre, a qual acompanhava o trabalho realizado em cada uma das escolas e promovia encontros de partilha que constituíam uma oportunidade de formação. Era assim que se pretendia responder quer à necessidade de integração dos novos docentes (fruto da mobilidade anual), quer à necessidade de estimular as iniciativas nas escolas participantes.

No caso do nordeste alentejano, os projetos que se desenvolverem na zona apareceram como uma solução para responder à necessidade de responder aos professores e às escolas que se encontravam em diferentes fases de integração e desenvolvimento, contagiando-se os que tinham chegado recentemente ao PER com as dinâmicas em desenvolvimento noutros núcleos. Assim, como forma de incentivar a partilhar e permitir a investigação e a reflexão pedagógica, o trabalho desenvolvido em cada núcleo foi orientado para a produção e publicação/apresentação pública do trabalho que aí se realizava.

Era deste modo que se consubstanciava a partilha de experiências e a formação entre pares, dentro do próprio projeto. “É que, ainda assim, registam-se casos onde a tónica parece ser mais consentânea com as grandes finalidades que então se tinham consensualizado para o Projeto de Zona. Aí se parece descobrir a força e o sentido para prosseguir” (Amiguinho 2003, p.23).

Em suma, no PER que teve lugar no nordeste alentejano, podem identificar-se vários tipos de preocupações. A preocupação com a afirmação do Mundo Rural, com a mudança da Escola, bem como com a difusão e produção de conhecimentos. (D’Espiney & Correia, s/d.) Para além disso, inventariam-se, ainda, as preocupações relacionadas com a organização e o funcionamento das equipas de coordenação regional, de a apoiar e a favorecer o intercâmbio entre escolas de uma dada região ou de regiões diferentes. A preocupação com o aprofundamento da ideia de rede. A preocupação com a instituição de parcerias para o desenvolvimento dos projetos, nomeadamente com autarcas, membros de associações de desenvolvimento local, etc. A preocupação com o desenvolvimento do projeto nas diferentes regiões ser aferido pelas produções dos alunos. A preocupação com o desenvolvimento do projeto nas diferentes regiões se materializar em produções várias (jornais escolares, boletins informativos, artigos em jornais e revistas, etc.) de autoria diversas: alunos, professores, famílias, equipas de coordenação, autarcas, estagiários das instituições de ensino superior, etc. A preocupação com a intervenção nas diferentes regiões ser enquadrada por projetos educativos centrados em problemas resultantes das práticas das escolas (da sala de aulas e das relações da escola com o meio envolvente: famílias, comunidades, instituições locais...) (idem).

Um terceiro testemunho que se pode evocar para se caracterizar o PER e os seus impactos tem a ver com o projeto «De longe fazer perto». Este foi um projeto nacional desenvolvido pelo ICE que tinha como objetivo central a intercomunicação entre as escolas, os professores e as comunidades. Com a coordenação de Lurdes Bichão e tendo como consultor científico José Alberto Correia, esse projeto, criado em 2003, procurava tirar partido da recém-criada rede de telemática (internet), como meio facilitador da intercomunicação de experiências, vivências e quotidianos, através do diálogo direto e continuado entre crianças, professores e comunidades.

Acreditando na utilidade do computador na produção e intercâmbio de saberes e culturas, o referido projeto assumia a comunicação como estratégia e condição de mudança, de promoção da autonomia e a ideia de que tinham de ser os próprios atores e destinatários os agentes da mudança. (idem)

Tratava-se de um projeto que conjugava a investigação e a ação; a mutação de papéis; a integração de perspetivas; a produção de conhecimento por interpelação do real e de dentro dos processos; o desenvolvimento do projetos como produto do ator

coletivo e do investigador coletivo; a formação pessoal e social dos atores envolvidos como produto e processo do conhecimento e da ação. (idem)

Como estratégia pretendia-se promover a construção de projetos de sala envolvendo os alunos, as famílias e a comunidade na investigação/descoberta e partilha/intercâmbio dos saberes e culturas locais, onde o computador funcionasse como um facilitador de desenvolvimento e que, em última análise, permitisse o estabelecimento de uma rede de cooperação e comunicação entre práticas comunitárias e a construção de comunidades educativas.

Previsto, inicialmente, para durar 4 anos, o projeto «De longe fazer perto» pretendia, com a ajuda de empresas, proceder ao equipamento de 20/30 escolas, as quais, enquanto pioneiras desenvolveriam o projeto em rede, permitindo um posterior alargamento a outras escolas do ICE. Organizado em 6 núcleos nacionais (Região Centro, Estremadura – norte de Lisboa - Península de Setúbal, Nordeste Transmontano, Nordeste Alentejano e Sul), envolvendo escolas de 25 concelhos, as turmas participantes, em virtude da falta de equipamentos informáticos no crescente número de escolas aderentes, cedo encontraram formas alternativas de promover a partilha e as aprendizagens, através da criação de jornais escolares, de boletins de núcleo e da troca de correspondência escolar por meio de carta e da partilha de materiais entre escolas correspondentes, quer nos encontros regionais, quer nos encontros nacionais, organizados pelo projeto.

Sendo um projeto destinado a cada turma, a participação de cada professor era entendida como um ato voluntário e individual que favorecia a integração dos alunos nas dinâmicas do projeto, bem como a partilha/formação interpares dos docentes. Uma outra característica do projeto tinha a ver com a autonomia da decisão de cada escola ao nível da configuração do trabalho a desenvolver nas e com as comunidades onde se enquadravam. Eram os resultados, os produtos e as vivências do trabalho realizado que constituíam o objeto de partilha, através de comunicações e de exposições coletivas, que se organizava nos encontros nacionais e regionais. Estes encontros eram, assim, espaços privilegiados para se estabelecerem parcerias que poderiam envolver, mais tarde, as visitas e o desenvolvimento de projetos comuns entre as escolas do litoral e do interior.

É no âmbito deste processo de intercâmbios e de cooperação que o papel da informática assume uma importância estratégica fundamental. Nas iniciativas em que

estivemos envolvidos, nomeadamente em Degolados/Ouguela, as escolas foram equipadas com um computador ligado à rede da FCCN. Esta entidade disponibilizava, igualmente um endereço de correio eletrónico para cada escola, uma página WEB, e uma linha de apoio à manutenção da mesma. Deste modo, passou a ser possível produzir e partilhar conteúdos que nos confrontaram com novos desafios e nos abriam outras possibilidades de cooperar e desenvolver projetos em comum. Tornou-se possível, por exemplo, entrar em contato com turmas e professores da Índia e do Sri-Lanka. Mais tarde, na sequência do Projeto “Degolados por um Futuro Mais Verde”, centrado na valorização do património cultural e ambiental da zona, e após recebermos, das mãos do ministro Mariano Gago, o Prémio Ambiente 2000 da Região de Turismo de S. Mamede (RTSM), recebemos o apoio financeiro da RTSM e do Instituto de Promoção Ambiental, o que tornou possível adquirir um *scanner*, uma *webcam*/máquina fotográfica digital e, mais tarde, um gravador de CD/DVD. Desta forma foi possível iniciar a construção de pequenas histórias em *powerpoint*, a partir da realidade envolvente, as quais foram inicialmente apresentadas num encontro promovido pelo Centro de Área Educativa de Portalegre (realizado no Cine-Teatro CRISFAL), sendo convertidas, depois, em Página Web e difundidas pelas escolas parceiras da região, por toda a rede RCTS em Portugal e no Brasil. A *webcam* permitiria, mais tarde, dar início à comunicação entre escolas, através do *Messenger*, com a escola de Vila Fernando, também ela integrada no projeto «Do Longe Fazer Perto» (DLFP).

Nesta experiência formativa de trabalho, de partilha e de comunicação pode considerar-se que estamos perante uma estratégia de combate ao isolamento das escolas rurais e às suas alegadas vulnerabilidades como instâncias de socialização que demonstra que esse isolamento e os seus impactos não constituíam um destino inevitável daquelas escolas. Por isso, é que dos anos 2000 a 2005, alternadamente nas escolas de Degolados e Ouguela, desenvolvemos a intercomunicação entre escolas (portuguesas e europeias), promovemos, seis professores e um elemento da comunidade local, a pesquisa sobre a história a cultura e o ambiente local, através do projeto “Por um Ambiente com Vida: Entre o Xévora e o Abrilongo”, com a colaboração da Escola vizinha de Villar Del Rey, em Espanha.

Foi a partir desta iniciativa que, por intermédio da Santa Casa da Misericórdia de Campo Maior, contactámos, com um “Projeto Europeu Sócrates”, dando-se início,

com a ajuda da Agência Nacional, a uma candidatura de que resultaria o projeto “Working together for a better school”, com coordenação grega e parceiros de Alemanha, Espanha, Itália e Roménia.

O papel das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no âmbito do PER/DLFP é um outro dado que merece ser valorizado. Em Portugal a utilização das TIC nas escolas foi reforçada por um conjunto de medidas legislativas e o lançamento de programas e projetos, dos quais se destacam: o Projeto Minerva, que decorreu de 1985 a 1994, e o Programa Nónio Século XXI, iniciado em 1996 (Silva, 2001; Ponte, 2002). A sua introdução generalizada naqueles contextos surgiu, todavia, através da Rede para a Ciência e Tecnologia (RCTS) que Mariano Gago, (Ministro da Ciência e da Tecnologia no Governo de António Guterres, entre 1995 e 2001), implementou através do Programa Internet na Escola, lançado em 1997, e que possibilitou que todas as escolas, incluindo as do 1º Ciclo do Ensino Básico, passassem a usufruir de computadores e acesso à Internet. Também as orientações curriculares, enquadradas pelo Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, realçavam a importância da utilização das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), no Ensino Básico (Silva, 2001). Neste decreto-lei, as TIC são consideradas “Formações transdisciplinares de carácter instrumental”, podendo conferir, no final do ensino obrigatório, uma certificação das competências básicas neste domínio. Encaradas enquanto competências numa perspetiva de formação ao longo da vida, as orientações curriculares, já então, concebiam a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação para o Ensino Básico como aprendizagens transdisciplinares (idem).

Como forma de contrariar o fatalismo a que muitas escolas se encontravam sujeitas no interior rural do país, o isolamento geográfico, a falta de auto-estima coletiva e a desvalorização da identidade local, (Nunes, 2011), a escola de Ouguela utilizou a rede da RCTS para abrir uma janela para o mundo, concretizando as possibilidades quase ilimitadas destes novos recursos na articulação entre as escolas e o resto do mundo (Sarmiento, 2000). Assim, tornou-se possível contribuir para afirmar a identidade local, enquanto condição educativa primordial, através da partilha em rede das dinâmicas criadas pela interação entre escolas, professores, alunos e comunidades.

Em retrospectiva pode considerar-se que partindo da experiência vivida nas escolas de Degolados e Ouguela, a existência da Internet (20 megabytes para cada escola), esteve na origem de um movimento de cooperação cujo impacto educativo vale a pena valorizar, dado que foi a partir desta possibilidade aberta que se criou o *blogue* “Ouguela Com vida” num tempo de afirmação da blogosfera. Foi nesses anos iniciais, marcados pela partilha de blogues, da responsabilidade de jornalistas, políticos e cidadãos anónimos que a comunidade, os alunos e os professores de Ouguela tiveram um acesso privilegiado a um mundo que passaram a partilhar. Mundo este que, ao incentivá-los a ser quem eram e a fazer o que faziam, contribuiu para que não se sentissem sós e fechados.

Por outro lado, uma tal abertura teve efeitos educativos decisivos no dia a dia de todos nós. Na sala de aula, os alunos visitavam as páginas dos amigos de outras escolas, ao mesmo tempo que reuniam os conteúdos para a partilha, utilizando a pesquisa na Internet, o processamento de texto, o e-mail, as ferramentas de construção de páginas e de blogs, a criação de apresentações em *PowerPoint* que seriam disponibilizados na página, tornando-a, motivadora e estimulante para os parceiros que assim contribuía para a criação de uma comunidade virtual de partilha. O cartão de visita dos alunos e da comunidade, para além da recomendação (via email) de consulta da página de internet, passou a ser a oferta de um CD (Por um ambiente com vida – Entre o Xévorá e o Abrilongo) de que fazia parte a página “offline”, e onde se podiam consultar todas as atividades de recolha histórica, cultural, pedagógica e ambiental, realizadas pelos alunos, quer na escola, quer junto das comunidades de Degolados e de Ouguela.

O *feedback* das publicações na página e no *blogue* chegavam-nos das outras escolas, mas também da parte dos amigos de Ouguela, que nos enviavam os seus testemunhos, histórias e publicações. O recurso às novas tecnologias permitia reforçar, como já foi referido, a cooperação quer entre os professores, quer entre as escolas parceiras a nível local e regional, quer dando forma a novas parcerias a nível nacional, com os colegas espanhóis do outro lado da fronteira ou, mais longe, os colegas europeus, concretizando-se, tal como afirmava Amiguinho (1995), que estávamos perante uma oportunidade de “enriquecer e de alargar um espaço de cooperação entre profissionais do grupo de escolas mais próximo a outros professores de escolas mais distantes e que integram a região” (p. 120).

Não sendo a utilização das TIC que, só por si, explica o que vivemos nesses anos, importa reconhecer que o seu enquadramento nos projetos PER/DLFP, contribuiu para “contrariar práticas que tendem a olhar para estas escolas como tendo perdido a sua eficácia pedagógica, o seu sentido e, principalmente, a razão da sua existência” (Amiguiño, 1995, p. 111).

As TIC, na escola de Ouguela, para além de se constituírem como uma ferramenta de intercomunicação, constituíram, igualmente, um instrumento de enriquecimento das estratégias pedagógicas do professor, estimulando metodologias incentivadoras da atividade, participação, colaboração, iniciativa e criatividade dos alunos. Associando as novas tecnologias a uma aprendizagem baseada em pequenos projetos definidos na sala de aula, a partir das propostas que os alunos ou os parceiros do Centro Comunitário traziam da comunidade, criava-se um portfolio de atividades disponíveis on-line, as quais poderiam ser um recurso e um incentivo para a preservação da memória coletiva de cada comunidade e do próprio mundo rural, enquanto depositário dos valores de uma história e de uma cultura, em estreita ligação com a natureza e dos processos de produção, sem os quais não é possível à criança perceber a complexidade da organização e da interdependência existente no mundo atual. A escola, vivendo aberta e integrada na comunidade, procurava, assim, “ir ao encontro dos valores e referências locais das comunidades (...), através da escrita valorizadora de aspetos patrimoniais ou ambientais locais (...) e favorecer a aprendizagem da linguagem informática e criar destrezas no domínio da tecnologia da comunicação” (Sarmiento, 2000, p 317).

Em suma, as TIC na escola, e em especial na escola rural, constituem uma forte aliada na afirmação e construção de uma nova escola, capaz de alterar um modelo de reprodução de informação para um modelo baseado na construção partilhada do conhecimento “(...): aberto aos contextos sociais e culturais, à diversidade dos alunos, aos seus conhecimentos, experimentações e interesses, enfim, em constituir-se como uma verdadeira Comunidade de Aprendizagem” (Silva, 2001). Comunidade de aprendizagem esta que não se circunscrevia à escola e à sala de aula, dado que a partilha dos conteúdos, produzidos com a participação dos alunos e dos idosos do Centro Comunitário e da população de Ouguela, tornou a página conjunta de Degolados e Ouguela na maior da rede RCTS. Em 12 de Março de 2004, a Escola de Ouguela deu início, como já o referimos, à sua aventura na Blogosfera,

com o Blog “Ouguela Com(n)Vida”, o qual foi iniciado com uma publicação dedicada aos amigos da Escola de Valecas/Madrid, na sequência do ataque terrorista do dia anterior. Tratou-se do 1º blog de uma escola do 1º ciclo em Portugal e do terceiro blog escolar a ser criado, depois do «Geografismos» e do «Netescrita».

Tal como na página da Escola, também no blog considerámos que “a escola tem um rosto” ou melhor, “vários rostos”, os das crianças, os dos 89 habitantes de Ouguela, que mais do que “vizinhos” eram professores desta escola. Assim, com todos estes rostos (cumprindo as regras do “concurso Nonio - Eschola”) recebemos das mãos do Ministro David Justino o 3º prémio. Na Direção Geral de Educação estiveram presentes o Tom, o Luís, a Iria e o Sr. António Gadanha, que foram recebidos como “estrelas” pelo staff do ministério, pois já conheciam as nossas atividades, fruto do nosso *spam (email)* semanal ☺. Mas um dia, surgiu a notícia de que o Ministério de Educação iria encerrar as escolas rurais com poucos alunos...

A partir daí resolvemos partilhar, ainda mais, todas as nossas atividades com a comunidade e também, através de comunicações: nos encontros de professores, “Aprender no Alentejo”, organizado pelo professor Bravo Nico da Universidade de Évora, onde esteve presente o sr. António Gadanha e o Tom; no congresso do Alentejo, em Montemor, com a presença do Ricardo e do Sr. António; em Trujillo – Espanha, a mesma equipa pôde contactar com investigadores e jovens espanhóis e sul-americanos. Para além destes encontros científicos, estivemos presentes no Encontro de Alcácer do Sal, promovido pelo ICE, no Challanges 2003 em Braga; na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, nos Encontros Luso-Espanhóis de professores e alunos, nos encontros de blogs realizados no Alvito e nos encontros regionais e nacionais do Projeto das Escolas Rurais e “Do Longe Fazer Perto”. “Ouguela Com vida” e “Por um ambiente com vida – Entre o Xévora e o Abrilongo” marcaram presença e receberam o carinho e o apoio da comunidade educativa.

3. O Projeto das Escolas Rurais e os seus pressupostos curriculares e pedagógicos: Uma oportunidade para debater a escola portuguesa contemporânea

Para Rui Canário (2000) há “quatro eixos ou ideias fundamentais” (p. 123), a partir dos quais o autor discute e interpela as escolas nos meios rurais como objeto de reflexão teórica.

Assim, a primeira ideia “é a de que o futuro das pequenas escolas situadas em contexto rural não constitui um problema interno ao sistema escolar, inscrevendo-se, pelo contrário, numa questão bem mais vasta que diz respeito ao futuro do mundo rural e, portanto, à configuração global da nossa sociedade” (ibidem).

A segunda ideia tem a ver, por sua vez, com o facto de se “deslocar a questão da escola em meio rural de um contexto técnico para um contexto técnico, contribuindo para recolocar a questão da escola e da educação no terreno dos fins e não dos meios” (ibidem).

A terceira ideia decorre da abordagem em que o mundo rural é visto “como um terreno de resistência à «civilização do mercado», podendo funcionar como um analisador dos mecanismos de alienação do trabalho escolar e das condições da sua eventual superação (idem, p. 124).

A quarta ideia afirma-se quando se equaciona “o contexto rural como um terreno potencialmente fecundo para a emergência de práticas educativas que ajudem a repensar criticamente a forma escolar. Deste ponto de vista, a escola em meio rural aparece, não como algo obsoleto, mas sim, como algo que pode ser «portador de futuro»” (ibidem)

Nesta dissertação são a terceira e a quarta ideia enunciadas que justificam e legitimam a produção do trabalho que agora se apresenta, ainda que não possam ser dissociadas nem das restantes ideias propostas, nem de um conjunto de equívocos que, segundo Canário (2003), “perturbam o nosso pensamento e a produção de conhecimento sobre a escola em meio rural” (p. 97).

O primeiro equívoco tem a ver com a idealização das escolas rurais, defendendo o autor que estas escolas não podem ser entendidas como museus que deveriam ser preservados. Pelo contrário, Canário (idem) afirma que não defende a preservação da escola rural tal como ela sempre existiu, pois, nesse caso, não se justificaria nenhuma intervenção. “O que está em causa na importância da escola rural é a possibilidade de, no contexto que existe, a intervenção da escola rural ser o ponto de partida para construir uma outra escola completamente diferente, que está anunciada em experiências que existem” (idem, p. 97).

O segundo equívoco tem a ver com o mito do local, em especial o rural, que pode ser encarado como um sítio idílico, o qual tornaria possível um regresso ao paraíso perdido. No entanto são os mesmos atores do local/rural que nos lembram como os seus tempos de criança eram tempos de grande sofrimento, de opressão, de dificuldades, próprios de um rural comunitário de trabalho servil, da ausência de autonomia das próprias pessoas que estavam dependentes dos proprietários e dos senhores. “Estamos perante um equívoco que é importante ter em conta, clarificar, contrariar, como condição necessária para que a investigação e a intervenção sobre o local possam ter repercussões fecundas” (ibidem).

Ainda que se possa considerar que a discussão sobre as escolas rurais não poderá ser realizada sem se pôr em causa a ideia de que é o progresso e o desenvolvimento que justificam que as mesmas deixaram de fazer sentido³, neste momento, o que nos parece ser necessário afirmar é que a reflexão sobre estas escolas pode constituir-se como uma reflexão decisiva sobre a reconfiguração da Escola como entidade socializadora incontornável, a partir de outras entidades, no mundo e nas sociedades em que vivemos.

Do ponto de vista do debate sobre as escolas rurais, isto significa que é necessário rever a leitura deficitária sobre estas escolas e as comunidades onde estas se inserem, tal como temos vindo a tentar fazer neste trabalho, defendendo-se, como Canário (2003) o faz, que é necessário aprender com o que se realizou no PER, sob a égide do ICE, dado que o mais fecundo, nas iniciativas que o PER difundiu, teve a ver com a possibilidade de observar que “há ali elementos que estão a ser construídos pelos atores e que prenunciam modalidades de educação inteiramente novas” (idem, p. 99). Canário (idem) também defendia que a intervenção na escola rural e a investigação sobre a escola rural deveriam estar associadas à procura de um modo alternativo de pensar o social, o educativo e mesmo o político, dando sentido e desconstruindo as relações e a forma de trabalhar e de produzir na escola, o qual, na instituição escolar produzida pela modernidade, se transformou num “trabalho alienado tanto dos professores como dos alunos” (ibidem).

³ É, de facto, um equívoco pensar o encerramento das escolas rurais como uma consequência inevitável do progresso e do desenvolvimento, sobretudo quando a bitola para se definir um e outro é aquela que serviu de afirmação à hegemonia do mundo industrial e urbano. Hoje, sabemos o suficiente, por via dos efeitos das alterações climáticas ou dos problemas sociais e logísticos da vida nas grandes cidades que é necessário problematizar o que se entende por progresso e desenvolvimento, sob pena de nos encaminharmos para uma espécie de suicídio coletivo (Canário, 2000).

Ou seja, a “grande contribuição que a investigação em projetos deste tipo pode dar para remodelar e fecundar o pensamento educativo é centrar a investigação e o pensamento nesta questão: como é que os professores e os alunos trabalham? Qual é o sentido desse trabalho e o que é que eles produzem?” (idem p.100).

É de acordo com estas preocupações que se compreende porque Canário (idem) se debruça sobre os discursos que tendem a acentuar a alegada pobreza e dificuldades do trabalho em escolas e salas de aula com grupos reduzidos e heterogéneos de alunos. Daí que, em vez de valorizar tais dificuldades, o autor prefira pensar, antes, sobre os dispositivos que é possível construir para integrar, de uma maneira produtiva, o trabalho com os idosos em Ouguela, sem que isso apareça como uma adição, meramente cumulativa, ao trabalho que os professores já realizam. Como se relaciona esta gramática com outras completamente diferentes como, por exemplo, a interação das crianças com os idosos e a participação dos idosos na escola? Poderá esta ser uma relação de concorrência? Pode ser uma relação de adição, em que as duas se prejudicam ou, em que nenhuma delas dá nenhum contributo à outra? Limitam-se a coexistir e a gerir essa coexistência difícil?

O autor (idem) refere ainda que pode haver uma relação perversa que consiste em tentar preservar a gramática tradicional da Escola, através do efeito de vitrina da lógica educativa não escolar, a qual, assim, não se modificava, no momento em que mantém a racionalidade e os modos de organização do trabalho que a caracterizam, ocultando esse facto com a realização de atividades com a comunidade que, do ponto de vista educativo, não afetariam aquela gramática.

Esta é uma problemática recorrente que, por exemplo, está bem presente nos riscos que se correm com a introdução da área de Cidadania e Desenvolvimento nos planos de estudos das escolas portuguesas. Promove-se a ideia de que estas escolas contribuem para a afirmação da cidadania dos seus alunos, ainda que uma tal possibilidade se encontre vedada e impossibilitada pelo modo como se estimula a sua participação, a sua inteligência e o seu protagonismo nos espaços curriculares que não se confinam a essa área (Trindade & Cosme, 2019).

Daí que, a reflexão que tentamos propor através deste trabalho deva ser entendida como um contributo para enfrentar o problema fundamental que consiste em clarificar a necessidade de para “operarmos uma transformação da escola que a situe numa lógica diferente, sem perder de vista que queremos promover uma

aprendizagem de uma forma deliberada, temos de inventar outros dispositivos” (Canário, 2003, p. 101) subordinados a um outro tipo de racionalidade educativa e enquadrados num processo de reorganização substantiva do espaço, da gestão do tempo, da interação dos professores com os alunos e, afinal, do próprio trabalho dos professores. O que se pretende é, a partir da reflexão sobre o PER, construirmos um conhecimento suscetível de “ser reinvestido e mobilizado para situações que não têm nada a ver com o contexto rural, nem têm nada a ver com o facto de as escolas serem grandes ou pequenas” (ibidem).

II – PROJETO DE PESQUISA

1. Opções metodológicas

O presente projeto de investigação enquadra-se nos objetivos de uma dissertação que visa compreender como através do Projeto das Escolas Rurais (PER), desenvolvido sob a égide do Instituto das Comunidades Educativas (ICE), se pode pensar noutras possibilidades da Escola se afirmar como uma instituição educativa mais capaz de responder às singularidades dos atores que as habitam e das comunidades onde se enquadram, de forma a poder assumir o seu papel como espaço de socialização cultural. Como já foi referido, o trabalho de pesquisa que agora se apresenta adquiriu sentido com a promulgação quer do decreto-lei nº 54/2018 quer do decreto-lei nº 55/2018, em função dos quais se assume juridicamente o compromisso, através do primeiro, das escolas portuguesas se construírem como escolas inclusivas e, através do segundo, se estimula a possibilidade de cada uma dessas escolas definir os caminhos que se considera serem os mais convenientes para um tal objetivo se cumpra.

Como se defendeu, na parte referente à discussão teórica deste trabalho, o PER, que visava contrariar o impacto do isolamento de escolas situadas no interior rural do país, oferece-nos um legado de experiências e de reflexões que nos mostra essa possibilidade de as escolas se afirmarem como espaços inclusivos porque os seus professores, os seus alunos e as comunidades onde se inseriam, souberam encontrar soluções à medida das suas possibilidades e dos seus recursos para enfrentarem os desafios que lhes eram propostos.

É o reconhecimento deste tipo de particularidades que confere ao PER a importância que assume nesta dissertação, dado que a abertura das escolas às comunidades, a valorização do património histórico-cultural de referência destas mesmas comunidades, o diálogo intergeracional, as dinâmicas curriculares e pedagógicas suscitadas, o contributo dos parceiros locais e das redes de intercomunicação entre escolas, a nível local, nacional e europeu, constituem condições que justificam que as analisemos como finalidade do trabalho de investigação que se pretende promover. Fá-lo-emos a partir da realidade da Escola e da comunidade de

Ouguela, através de testemunhos dos atores que estiveram envolvidos nesse projeto e de alguns dos trabalhos aí realizados, uma vez que os produtos das reflexões assim revelados permitem que capturemos aquelas particularidades e, assim, discutamos até que ponto as mesmas poderão ser pertinentes pelo modo como contribuem para aprofundar a discussão que justifica esta dissertação.

Neste sentido, são três as questões que orientam este projeto de pesquisa, as quais se passam a enunciar:

- a) Como é que atores educativos envolvidos no projeto Ouguela/Degolados, no âmbito do Projeto «De longe fazer perto» analisam o impacto desse projeto, do ponto de vista do seu impacto para os alunos, para a comunidade envolvente e para si próprios?
- b) Qual o impacto desse projeto, do ponto de vista das respostas que se foram construindo para responder aos problemas com que alegadamente se confrontavam as escolas ditas isoladas em meio rural?
- c) Como é que as conceções, organização e dinâmicas educativas desse projeto poderão contribuir para refletirmos sobre os desafios contemporâneos com que se confrontam as escolas portuguesas?

Para além das particularidades e vicissitudes já abordadas neste trabalho acerca do PER, importa afirmar que a opção por estudar o projeto de intervenção educativa que se estuda nesta dissertação tem a ver com o facto de ter trabalhado na escola de Ouguela, entre 2000 e 2004, sendo, por isso, ator testemunha do Projeto «De longe fazer perto», já referido neste trabalho. Trata-se de uma condição que podendo ser considerada um fator potenciador de um olhar cuja proximidade pode ser útil na análise e compreensão das atividades que se promoveram, não deixa de ser, igualmente, um fator de risco, relacionado com a implicação do investigador com o objeto da sua pesquisa. Na verdade, não estamos perante uma situação inédita, particularmente em projetos subordinados a uma racionalidade fenomenológico-interpretativa, onde a implicação do investigador nem é problema epistemológico insuperável nem é obstáculo mas condição que é necessário valorizar, do ponto de vista dos cuidados metodológicos que permitam preservar a validade e fiabilidade da investigação. Neste trabalho, é possível controlar uma tal implicação analisando a credibilidade das questões

colocadas, o modo como as mesmas foram analisadas e a qualidade das conclusões que essas questões possibilitaram.

O que se pretende com este projeto não é elaborar um elogio fúnebre mas conferir visibilidade às vozes de atores e de documentos que importa revelar, de forma a discutirmos se estamos perante uma iniciativa pedagogicamente romântica ou, antes, perante algo que nos pode ser útil para pensar a Escola e o modelo de educação partindo de outros pressupostos e de outras dinâmicas. Decidiu-se, por isso, estudar o projeto que teve lugar na escola e na comunidade de Ouguela, uma aldeia do concelho de Campo Maior, no distrito de Portalegre que dista cerca de 7 Km da sede de concelho, ficando situada junto à fronteira com Espanha. No tempo em que o projeto teve lugar, viviam em Ouguela 89 habitantes, 5 deles eram os alunos da escola, a qual encerrou em 2005. Tendo já caracterizado o projeto «De longe fazer perto» importa, apenas, referir que o mesmo será abordado a partir de entrevistas realizadas com:

- a) O professor Francisco Clérigo, enquanto professor da Escola de Ouguela, integrou o projeto das Escolas Rurais, dinamizando o projeto de criação do Centro Comunitário na sala de aula que servia de refeitório, em parceria com o GUDO –Gerações Unidas de Ouguela e a Santa Casa da Misericórdia de Campo Maior (Anexo 2);
- b) A professora Lurdes Ribeiro, professora na Escola de Degolados integrou o projeto das Escolas Rurais, envolvendo os seus alunos em diversas dinâmicas de cooperação, entre as quais se destaca o projeto de criação do Jardim de Infância de Degolados, numa parceria que envolveu pais, comunidade, poder local e o Ministério da Educação (Anexo 3);
- c) A educadora de infância Manuela Catarino integrou o grupo de trabalho das Escolas rurais, dinamizando o lugar de Jardim de Infância Itinerante nas aldeias de Ouguela e Degolados, promovendo a articulação entre ambas as comunidades, bem como o desenvolvimento do projeto de criação do Jardim de Infância de Degolados (Anexo 4);
- d) A professora Agostinha Mendes integrou o Projeto das Escolas Rurais e o Projeto Do Longe Fazer Perto, desenvolvendo-os em simultâneo enquanto professora no concelho de Monforte. Apostando na intercomunicação entre alunos, escolas e comunidades, quer como forma de ultrapassar as questões do isolamento físico, quer como estratégia de promoção e motivação dos

discentes para a aprendizagem da leitura e da escrita, a professora Agostinha foi parceira ativa no trabalho desenvolvido em Ouguela e Degolados, bem como a nível nacional, com os núcleos do projeto “Do Longe Fazer Perto” e com as estruturas de coordenação do Instituto das Comunidades Educativas (Anexo 5);

- e) A professora Carmen Pagador foi entrevistada enquanto diretora do Colegio Publico Maria Auxiliadora, de Villar Del Rey. Pioneira na implementação do ensino do Português na raia espanhola e parceira do projeto das Escolas Rurais, a professora Carmen promoveu, com a presença regular em Campo Maior, uma partilha humana e pedagógica entre o grupo que ela carinhosamente apelidou de “los seven”, constituído pelos professores que tinham em comum a paixão pela educação e pela cooperação luso-espanhola (Anexo 6);
- f) A Dra. Teresa Carneiro, enquanto Assistente Social da Santa Casa da Misericórdia de Campo Maior, coube-lhe o acompanhamento e a coordenação das atividades desenvolvidas no Centro Comunitário de Ouguela, (em colaboração com a Comissão de Ouguelenses, presidida pelo Sr. António Gadanha) bem como, com a sua presença assídua, a gestão próxima da relação entre os utentes do Centro Comunitário e destes com a escola (Anexo 7).

Para o desenvolvimento do trabalho recorreu-se, igualmente, à utilização de alguns dos documentos existentes que constituem testemunho das iniciativas que foram sendo realizadas. Ou seja, tais documentos são fontes subsidiárias da análise produzida, sendo utilizados para clarificar, interpelar, ilustrar e corroborar os testemunhos dos entrevistados.

Em suma, foi de acordo com as intenções formuladas que se estruturou o projeto de pesquisa que suporta a dissertação, o qual se encontra organizado em função do seguinte conjunto de capítulos:

- a) Opções metodológicas;
- b) Estratégia de investigação;
- c) Identificação do plano de investigação;
- d) Técnicas de recolha de dados;

- e) Análise dos dados;
- f) Caracterização do contexto e identificação dos sujeitos-alvo
- g) Análise e discussão dos resultados.

É seguindo este roteiro que iremos apresentar o projeto desenvolvido, de forma a compreender-se quais os pressupostos que o sustentam, as decisões que se assumiram e a legitimidade das mesmas, de forma a contribuir-se para conferir credibilidade ao processo de análise e discussão dos resultados e, em geral, ao trabalho que se realizou.

1.1 - Fundamentos

Este é um estudo que, do ponto de vista da racionalidade que o suporta, corresponde aos pressupostos da abordagem fenomenológico-interpretativa, a qual se define por valorizar, em termos de condições da investigação, “a compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, percepções, representações, percepções, concepções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem” (Amado, 2014, p. 40-41).

Ao contrário do paradigma hipotético-dedutivo que estuda a realidade desmembrando-a, o paradigma fenomenológico-interpretativo considera, como condição estruturante da investigação a abordagem contextualizada e holística da realidade que se estuda, procurando formas de a compreender “através de processos inferenciais e indutivos” (idem, p. 41) com o propósito de construir níveis de inteligibilidade mais capazes de olhar tal realidade para além das evidências.

É tendo como referência estes pressupostos que se torna necessário definir uma estratégia de investigação coerente com os mesmos. Havendo vários tipos de estratégias disponíveis para se concretizar um projeto de investigação sujeito a uma tal racionalidade, importa seleccionar o que melhor se adegue às finalidades do projeto a desenvolver. No caso do estudo que protagonizamos, optou-se pelo estudo de caso que constitui uma das estratégias mais comuns na investigação em educação.

1.2 - Estratégia de investigação: O estudo de caso

De acordo com Amado e Freire (2004), os “estudos de caso podem tomar múltiplas formas e finalidades” (p. 121), ainda que o seu objetivo consista em poder estudar um indivíduo, um acontecimento, uma organização, um programa ou uma

reforma, do ponto de vista das suas particularidades ou vicissitudes próprias. Trata-se de uma opção que faz sentido porque se pretende abordar uma realidade concretas de forma intensiva, condição que obriga a respeitar a singularidade dessas realidades e a compreender a teia de representações dos atores em presença, as relações que estabelecem entre si, conferindo-se, assim, um sentido e uma leitura à realidade abordada que permita transcender as evidências sem anular os equívocos, as ambiguidades e os não-ditos. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994), o objetivo do estudo de caso não é o de promover generalizações, mas o de incentivar as interpelações e as interpretações, de forma a que através da singularidade do caso estudado se possa contribuir para uma leitura mais exigente desse caso e do mundo que o envolve, construindo-se, assim, um referencial teórico capaz de contribuir para a produção de outras interpelações e interpretações que permitam, por sua vez, outras leituras singulares.

Trata-se de uma perspectiva de investigação que recusa a abordagem positivista das realidades sociais e humanas como a única abordagem que legitima a construção de um pensamento científico. Partindo do princípio que os factos sociais não podem ser estudados como factos naturais, tal como o cartesianismo o impôs, defendendo que a investigação em Ciências Sociais e Humanas, e não só, conduzem sempre a um processo de interpretação parcial e comprometido, sem que com isso se pretenda cair num relativismo sem rei nem roque ou na afirmação da impossibilidade de se construir abordagens de carácter científico. O que caracteriza as metodologias de natureza qualitativa não é, pois, nem a recusa da Ciência nem do papel decisivo do investigador, o que se recusa é, sobretudo, a da arrogância da conceção positivista e a menorização dos atores e das suas representações perante o artificialismo excessivo dos modelos de investigação pretensamente assépticos.

Tendo por referência a tipologia de estudos de caso⁴ proposta por Merriam (2002), pode considerar-se que o estudo de caso que desenvolvemos é um estudo de caso interpretativo, já que visa desenvolver categorias concetuais cujo objetivo consiste em discutir quadros concetuais estabelecidos.

Assim, conhecendo-se as decisões que assumimos pode compreender-se melhor o plano de investigação que delineamos, o qual se passa a apresentar em seguida.

⁴ Para Merriam (2002), há três tipos de estudos de caso, os estudos de caso descritivos, os estudos de caso interpretativos e os estudos de caso avaliativos.

1.3 - Identificação do plano de investigação

O plano de investigação que concebemos subdividia-se em quatro fases:

- a) Uma primeira fase que tinha como objetivo geral a programação do estudo investigativo, nomeadamente a identificação dos seus objetivos, a definição das possibilidades de os concretizar, as pessoas a envolver e a construção de um programa de trabalho;
- b) Numa segunda fase, tomadas as decisões sobre a técnica de recolha de dados, passou-se a analisar os documentos atrás enunciados e a estabelecer os contatos com os entrevistados;
- c) A terceira fase foi dedicada ao planeamento e realização das entrevistas (elaboração dos guiões para as entrevistas, agendamento, realização, transcrição das mesmas);
- d) A quarta fase teve a ver com a análise de conteúdo das entrevistas.

Como se constata pela leitura do plano, as técnicas de recolha dos dados através das quais se pretendia concretizar o estudo de caso e, assim, desenvolver o projeto de investigação, resumiam-se à análise documental e às entrevistas. Foram, no entanto, as segundas que assumiram o papel subordinante, dado que se decidiu que os produtos da análise dos documentos seriam elementos a mobilizar para interpelar, clarificar, ilustrar, corroborar os depoimentos dos entrevistados.

1.4 - Técnica de recolha de dados

1.4.1 – As entrevistas

A entrevista, como técnica de recolha de dados, assumiu uma grande importância no nosso estudo. Trata-se de uma conversa intencional orientada por objetivos precisos. Uma transação que possui inevitáveis pressupostos que devem ser reconhecidos e controlados a partir de um bom plano de investigação. Nestes pressupostos contam-se: emoções, necessidades inconscientes, influências interpessoais (Amado, 2014; Afonso, 2005). É, em suma, uma opção congruente quer com as opções metodológicas quer com a técnica de investigação atrás referidas, dado que se pretendia recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador

desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134). Para Quivy e Campenhoudt (1998) a entrevista é o método adequado para “a análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.” (p. 93).

Tendo em conta, os diversos tipos de entrevistas que poderão ser mobilizados, optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas ou semidiretivas, as quais se caracterizam pela ausência de uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado falar sobre o tema proposto, salientando o que for mais relevante, através das palavras e da ordem que mais lhe convier, de forma a respeitar-se o seu quadro de referências e perceções sobre os fenómenos narrados (Bogdan & Biklen, 1994; Quivy e Campenhoudt, 1998; Afonso, 2005; Amado, 2014). Se através das entrevistas diretivas a programação das questões e a sua aplicação estandarizada permitem um controlo mais efetivo e alguns ganhos ao nível da análise posterior das entrevistas, importa reconhecer que não se adequavam à situação de pesquisa que se pretendia desenvolver, dado que não tínhamos condições, nem o desejo, de definir categorias de análise bem delimitadas e claramente pré-estabelecidas. A não utilização de entrevistas não diretivas, porque se desenvolvem sem um guião que oriente a entrevista, deixando entregue à decisão dos formandos o que a estes lhes ocorrer dizer, não nos pareceu, igualmente, uma opção interessante. Se a rigidez das entrevistas diretivas poderia impedir a obtenção de informação relevante, a fluidez das entrevistas não diretivas poderia confrontar-nos com informação que, apesar da sua importância, poderia não constituir um contributo relevante para o estudo.

Assim, optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas com os participantes no estudo, o que obrigou, desde logo, à elaboração de dois guiões (Cf. Anexo 1) onde se define numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial da informação que se pretende obter, quer dos docentes quer da assistente social, ainda que se possibilite ao entrevistado uma grande liberdade de resposta (Afonso, 2005; Amado & Ferreira, 2014).

Para Amado e Ferreira (2014), o guião da entrevista deve ser estruturado em termos de blocos temáticos, sujeitos a objetivos próprios. As questões o que se pretende obter com a recolha de dados, ajudando o investigador a centrar-se no tema e

permitindo que avance de uma forma sistemática. O mesmo autor (idem) refere, ainda, que à construção deste instrumento deve presidir a preocupação por não fazer dele um questionário, mas sim um referencial organizado de tal modo que permita obter o máximo de informação com o mínimo de perguntas.

De um modo geral, o primeiro bloco é de apresentação e legitimação da entrevista. Nele o entrevistador:

- explicita os seus objetivos e opõe-se à inércia e à resistência natural dos entrevistados (Quivy e Campenhoudt, 1998);
- contribui para estimular a colaboração do entrevistado na situação de colaborador e garante-se o anonimato das informações (Estrela, 1984);
- explica o modo como a entrevista vai decorrer;
- coloca-se ao dispor do entrevistado para esclarecer eventuais dúvidas.

O bloco de apresentação revela-se de enorme importância. A explicitação dos objetivos do investigador anula ou minimiza a tentativa de os adivinhar por parte do investigado e evita interpretações enviesadas das perguntas (Foddy, 2002).

Os restantes blocos servirão para guiar a entrevista em direção às temáticas que interessa explorar.

Em suma, a elaboração do guião deve basear-se em diversas fontes, tais como a experiência profissional e conhecimentos anteriores adquiridos na área, nas sondagens prévias resultantes de contactos informais com pessoas pertencentes ao universo que se quer explorar, numa possível entrevista exploratória e na revisão da literatura feita sobre as áreas de incidência do estudo.

Um outro aspeto a ter em conta nas entrevistas tem a ver com o modo como as questões são formuladas. Para Amado e Ferreira (2014), na entrevista semidirigida, as questões a colocar devem ser:

- a) abertas: possibilitando respostas nos próprios termos dos entrevistados e minimizando a imposição de respostas.
- b) singulares, o que significa que não deverão conter mais que uma ideia.
- c) Claras, pelo modo como poderão utilizar uma linguagem inteligível e que parta, tanto quanto possível, do quadro de referência da pessoa entrevistada;
- d) tão neutras quanto possível.

Do ponto de vista da realização das entrevistas, estas deverão ser realizadas num ambiente tranquilo, de confiança, sem se transformarem nem em interrogatórios nem em julgamentos (Amado & Ferreira, 2014). É aconselhável que as questões iniciais suscitem mais os factos do que as opiniões, deixando-se as questões mais específicas, de opinião, interpretação e sentimentos, para fases intermédias ou finais. Ghiglione e Matalon (1992) chamam a atenção para o facto de as respostas do entrevistado não dependerem apenas de condições externas, mas do que se passa durante a própria entrevista. Isto é, dependem do próprio discurso que se vai construindo, através das diferentes etapas do processo, e da confiança que o entrevistado vai adquirindo em relação ao entrevistador. Amado e Ferreira (2014) chamam a atenção, também, para fatores como: (i) a duração da entrevista; (ii) o número de sessões a realizar; (iii) o lugar onde se vai realizar a entrevista; (iv) a identidade e o número de participantes na interação; (v) a utilização do gravador e (vi) o modo como se tomam notas dos comportamentos não verbais.

No nosso caso, alguns dos cuidados referentes ao modo como se deve conduzir uma entrevista estavam ultrapassados, dada a familiaridade do entrevistador com os entrevistados, ainda que fosse necessário evitar fazer perguntas que influenciassem o entrevistado ou preservar a neutralidade face aos acontecimentos narrados.

Por fim, terminadas as entrevistas, temos a tarefa da transcrição. Na transcrição, assume-se uma exigência de fidelidade ao discurso do entrevistado, a qual não se apresenta de forma fácil e pressupõe uma escuta atenta e sensível (Crusoé, 2009) que permita aproximar-nos do que foi dito, mais do que foi falado, pelos entrevistados. Daí que, de acordo com Queiroz (1991),

“transcrever significa, assim, uma nova experiência da pesquisa, um novo passo em que todo o processamento dela retomado, com seus envolvimentos e emoções, o que leva a aprofundar o significado de certos termos utilizados pelo informante, de certas passagens, de certas histórias que em determinado momento foram contadas, de certas mudanças na entonação da voz” (p. 88).

1.4.2 - Recolha e análise de documentos

Para além dos dados recolhidos através da entrevista, valorizou-se, igualmente, a recolha de documentos e, sobretudo, a sua seleção, dado que o investigador foi

coletando, ao longo dos anos, enquanto professor da Escola de Ouguela, um conjunto de testemunhos seja em textos escritos seja em material audiovisual que poderiam assumir alguma importância no projeto de pesquisa. Como refere Yin, relativamente à coleta e armazenamento de documentos, o “objetivo principal ao fazer isso é, novamente, fazer com que os dados possam ser prontamente recuperáveis para inspeção ou nova leitura” (Yin 2005, p. 131). Tratava-se de um material bruto que necessitava ser processado de modo a ser selecionado e organizado, de modo a obterem-se elementos manuseáveis que permitissem estabelecer relações, fazer interpretações e chegar a resultados ou conclusões (Gomez, Flores, & Jiménez, 1999) que, como já foi referido, permitissem conferir uma outra amplitude e credibilidade às entrevistas realizadas.

A produção de documentos nas escolas é uma componente essencial do quotidiano. O investigador etnográfico possui aí um manancial de informação, mais ou menos acessível, dependendo de vários fatores, nomeadamente o tipo de documento. Sarmento (2000, p. 264) classifica os documentos produzidos pela escola em três tipos:

1. Textos projetivos da ação – planos de aulas, de atividades, projetos de sala de aula, projeto de escola, regulamentos, etc. que constituem “orientações prévias à ação, é legítimo esperar-se deles um conjunto articulado de intenções, formalmente assumidas, aos diferentes níveis a que se situam” (ibidem);
2. Produtos da Ação – relatórios, atas, etc. Estes documentos são uma elaboração *a posteriori* da ação realizada; são documentos avaliativos e justificativos da ação organizacional.
3. Documentos performativos, como é o caso dos jornais escolares, jornais de parede, posters, composições, diários etc. “São textos que constituem em si mesmos a ação, porque têm o fim em si mesmos” (ibidem).

No decurso da investigação recolheremos vários documentos, compilando todos os documentos com as características acima referidas. Aqueles que forem mobilizados no projeto serão expostos em anexos. O potencial informativo e interpretativo destes documentos é evidentemente diferente, mas têm sempre interesse, sobretudo porque permitem ser triangulados com outras fontes de informação. Para alguns documentos será feita uma análise de conteúdo específica, em função das necessidades da interpretação e da importância do conteúdo/texto. Nesta análise podemos verificar que entre a declaração de intenções, os objetivos expressos e a prática há uma grande

distância, tal como é referido por Sarmiento (2000), quando afirma que os

“sentidos da ação plasmam-se em formas visíveis: planos de atividade, projetos educativos de escola, relatórios de atividades, organigramas de escola, regulamentos internos. Todos estes documentos realizam discursivamente uma ordem simbólica que não é só aparente. Enquanto ordem constituída, é a ordem legítima, cerimonial, que estabelece múltiplos pontos de referência com as condutas concretas” É indispensável considerar os planos regulamentos e projetos de escola como artefactos culturais, tanto como processos e produtos políticos e instrumentos de gestão (idem p. 135).

Na opinião de Afonso (2005, p.88) a pesquisa documental tem a vantagem de poder ser utilizada como metodologia não interferente. Este tipo de informação caracteriza-se pela sua fidelidade, não sofrendo perturbações exteriores, ainda que seja necessário validar a origem dos documentos. No nosso estudo, a problemática da validação não constituiu um obstáculo dado que os documentos analisados eram produtos do projeto a investigar.

1.5 - Tratamento dos dados

O tratamento dos dados apresenta-se como uma das tarefas mais difíceis no processo de investigação qualitativa. Esta tarefa apresenta-se como extremamente complexa e trabalhosa, face ao previsível volume de dados a recolher durante o estudo.

Relativamente ao estudo que agora se apresenta, e como já o referimos, realizaram-se e analisaram-se seis entrevistas que se podem consultar nos anexos 2, 3, 4, 5, 6 e 7, quatro foram feitas com docentes portugueses que estiveram envolvidos no projeto, uma com a diretora da do Colégio Público Maria Auxiliar, de Villar Del Rey e, finalmente, uma outra com a assistente social da Santa Casa da Misericórdia de Campo Maior, responsável pela coordenação das atividades desenvolvidas no Centro Comunitário de Ouguela. Analisaram-se, igualmente, os documentos atrás referidos, que podem ser consultados em anexo, os quais tinham uma função subordinada na apresentação e discussão dos resultados.

O tratamento desta informação foi-se efetuando ao longo do percurso da investigação, através de procedimentos de organização, sistematização, análise documental, sugerida pela produção do estudo e não a pretexto de objectivos ou categorias previamente definidas.

Os dados em estado bruto (Bell, 1997) provenientes das entrevistas realizadas e transcritas necessitavam ser organizados e sistematizados, como referem Bogdan e

Biklen (1994), com o objetivo de aumentar a compreensão desses materiais e de permitir a sua apresentação. Assim, o conjunto de dados, designado por Vala (1986) de *corpus* de análise, foi sujeito à técnica de análise de conteúdo, através do sistema de categorização e codificação dos dados, com o objetivo de possibilitar a sua interpretação (idem).

Neste contexto, acresce referir que a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de informação que, segundo Vala (idem, p. 103), “exige a maior explicitação de todos os procedimentos utilizados”. É essa explicitação dos procedimentos que se procurará mostrar, neste ponto do trabalho, pois este é um passo importante para a validação das informações que se apresentam numa investigação. Enquanto técnica de investigação científica, a análise de conteúdo tem de respeitar um conjunto de procedimentos que lhe confirmam rigor e validade.

Wolcott (citado por Vale, 2004) revela três momentos fundamentais durante a fase de análise de dados: descrição, análise e interpretação. A descrição corresponde à escrita de textos resultantes dos dados originais registados pelo investigador. A análise é um processo de organização de dados, onde se devem salientar os aspetos essenciais e identificar fatores chave. A interpretação diz respeito ao processo de obtenção de significados e relações a partir dos dados obtidos.

Na mesma ordem de ideias, Miles e Huberman, citados por Vale (2004) propõem um modelo de análise na investigação qualitativa que consiste em três momentos: a redução dos dados, a apresentação dos dados e as conclusões e verificação. A redução dos dados diz respeito ao processo de selecionar, simplificar e organizar todos os dados obtidos, durante a investigação. A apresentação dos dados refere-se ao momento em que a informação é organizada e compactada para assim o investigador poder ver rápida e eficazmente o que se passa no estudo. O terceiro e último momento corresponde à extração de conclusões de toda a informação recolhida, organizada e compactada.

Na análise dos dados, propriamente dita, o investigador deverá ter o cuidado de ler mais do que uma vez todos os documentos obtidos, nomeadamente as notas de campo e fazer a transcrição de todos os registos, para ter assim uma visão completa e abrangente sobre o assunto.

A técnica de análise de conteúdo pode ser definida pelo modo como é organizado o tratamento dos dados a fim de produzir conhecimento científico (Afonso,

2005). Inicia-se esta análise pela descrição da informação, seguindo-se a posterior interpretação dos dados, no sentido de encontrar uma lógica fundamentada para o resultado da investigação.

Assim sendo, e na tentativa de explorarmos devidamente a documentação recolhida, avançaremos para o processo da categorização da informação.

Utilizando como suporte o *corpus* documental, procederemos de novo à leitura exhaustiva dos documentos, no sentido de apurarmos a informação considerada pertinente. Os assuntos foram sistematizados por temas os quais constituíram as categorias. Individualizadas as categorias, estruturámo-las, descrevemo-las metodicamente, de acordo com o tema.

Segundo Vala (1986), a análise de conteúdo pode constituir-se como:

- a) um estudo estrutural que tem por objetivo a análise das ocorrências, da sua frequência, características e atributos, colocando em evidência a regularidade dos fenómenos;
- b) um Estudo diferencial, cujo objetivo é estabelecer as leis e relações entre os acontecimentos.

Amado, Costa e Crusoé (2014), por sua vez, apresentam-nos as fases do processo de análise de conteúdo:

- a) Definição do problema e dos objetivos do trabalho;
- b) Explicitação de um quadro de referências teórico (o qual permitirá ao investigador, não só questionar os dados, bem como avançar com explicações e interpretações dos mesmos);
- c) constituição de um *corpus* documental, para cuja constituição se deverá ter como critérios: a exaustividade, a representatividade, a homogeneidade e a adequação dos documentos aos objetivos da pesquisa;
- d) Leitura atenta e ativa dos documentos que irão possibilitar uma inventariação dos temas relevantes do conjunto, conceitos mais utilizados, etc.;
- e) Formulação e explicitação prévia de hipóteses;
- f) Categorização.

Krippendorff (1990) sublinha o papel inferencial da análise de conteúdo , considerando-a uma técnica de investigação que permite fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto, a partir do confronto entre estes e os quadros de referência mobilizados que foram explicitados na parte teórica da dissertação.

Para Robert e Bouillaguet (1997, p. 4) a “análise de conteúdo *stricto sensu* define-se como uma técnica que possibilita o exame metódico, sistemático, objetivo e, em determinadas ocasiões, quantitativo, do conteúdo de certos textos, com vista a classificar e a interpretar os seus elementos constitutivos e que não são totalmente acessíveis à leitura imediata”.

De acordo com Lassare (1978), citado por Amado, Costa & Crusoé (2016)

“para alguns, a análise de conteúdo não é senão um instrumento, uma série de operações destinadas a construir uma “grelha de análise”, cuja finalidade é a observação do conteúdo; para outros investigadores é um método geral de investigação, um estado de espírito, do mesmo modo que a experimentação e a observação participante; neste último caso, a análise cobre os processos tão diversos como a elaboração de conceitos e a interpretação de resultados” (Lassare, 1978, in Amado (2014, p.305)

De acordo com Vala (1986), a análise de conteúdo tem como finalidade efetuar inferências com base numa lógica explicitada sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas. (p.104). Trata-se de um investimento que é produzido interpretando os textos, sendo, segundo o mesmo autor, a dimensão mais crítica, na medida em que se incorre no perigo de cair em “inferências ingênuas e selvagens” (ibidem). Este é um risco inevitável, dado que é a “inferência que permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas” (p.103-104) Por isso, é que Amado, Costa e Crusoé (2014) defende que a análise, enquanto técnica, deve responder aos critérios de objetividade, fidelidade e validade nas diferentes fases do processo, nomeadamente ao nível do processo de categorização.

1.5.1 - O processo de categorização

Nesta pesquisa o processo de organização e sistematização dos dados terá duas etapas distintas: Numa primeira etapa e numa primeira abordagem ao corpus de análise é efetuada uma primeira categorização a partir da leitura das entrevistas.

Para Holsti (1969), citado por Bardin, (1995, p. 103), a análise de conteúdo

consiste no “processo pelo qual os dados brutos são transformados e agregados em unidades que permitem uma descrição exata das características relevantes do conteúdo”. Bardin (idem) resume o processo de categorização como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos” (p. 117).

Segundo Amado, Costa e Crusoé (2014), o primeiro grande objetivo da análise de conteúdo é o de organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise. Para isso, há que começar por espalhar os textos nas unidades de sentido que se considerarem pertinentes em função das características do material a estudar, dos objetivos do estudo e das hipóteses formuladas (caso as haja). Seguidamente atribui-se um código a cada uma dessas unidades, correspondente ao sentido que se lhe atribui e que, ao mesmo tempo, traduz uma das categorias (ou subcategorias) do sistema. Terminada a codificação aproximam-se e confrontam-se as unidades de registo a que se atribuiu o mesmo código.

Importa referir que, segundo Vala (1986), uma categoria é “habitualmente composta por um termo chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (idem, p. 111). Para aquele autor, a inclusão de “um segmento de texto numa categoria pressupõe a deteção dos indicadores relativos a essa categoria” (ibidem).

Para Amado, Costa e Crusoé (2014), numa fase preliminar à categorização será necessário optar por um tipo de procedimento ou fechado ou aberto ou misto. Num procedimento fechado, o investigador opta por um sistema de categorias prévio, *apriori*, que se prende com o enquadramento teórico e com a revisão bibliográfica previamente obtida. No caso de se optar por um procedimento aberto, a opção passa por construir um sistema de categorias puramente induzido a partir da análise, ainda que subordinado ao *background* teórico do investigador. O procedimento pode, ainda, ser misto quando o investigador combina sistemas de categorias prévias com categorias que ele próprio cria indutivamente a partir dos dados, numa mistura dos dois procedimentos anteriores.

No caso da análise que promovemos, considera-se que foi o terceiro tipo de procedimento que se adotou, o que teve implicações inequívocas nos subprocedimentos de recorte, codificação e reagrupamento utilizados. Estes foram concretizados tanto pela

utilização de categorias prévias como pela categorização de categorias emergentes à medida que se analisavam, confrontavam e reanalisavam os textos. As categorias prévias estavam contidas nas próprias questões que foram enunciadas, as quais se encontravam vinculadas ao quadro teórico de referência que produzimos. As categorias emergentes resultaram, por sua vez, “da classificação analógica e progressiva dos elementos” (Bardin, 1995:119) e, como refere Vala (1986), deriva de um processo no âmbito do qual as categorias encontradas são sujeitas a um teste de validade interna, através do qual o investigador procura assegurar-se da sua exaustividade e exclusividade. Esta etapa, em que se procederá a uma primeira categorização dos dados, pela sua riqueza heurística e exploratória, permitirá conhecer melhor o tema em estudo e perceber aspectos significativos, aspectos recorrentes e os aspectos mais discrepantes entre os vários sujeitos entrevistados. Pode-se afirmar que esta é uma etapa que se caracteriza por uma produção de conhecimentos por via indutiva, tal como é ilustrado pelas abordagens qualitativas.

Numa segunda etapa e numa nova abordagem ao corpus de análise proceder-se-á à definição da codificação das categorias e à revisão da categorização (que resultará do quadro conceptual teórico e das questões emergentes da investigação empírica). Aqui, o processo integrará as dimensões indutivas e a dedutiva da investigação, como preconizam alguns autores (Vala, 1986; Ludke e André, 1986), uma vez que terá em conta o material empírico, a delimitação do problema e o quadro conceptual teórico anteriormente desenvolvido (Vala, 1986). Assim, serão lidas e relidas as transcrições das entrevistas cuidadosamente tendo em vista encontrar as categorias (que incluem informações mais abrangentes) e as respetivas subcategorias de codificação (que incluem informações mais específicas). O que se pretende é garantir “que todas as unidades de registo possam ser colocadas numa das categorias e, no segundo caso, que uma mesma unidade de registo só possa caber numa categoria” (idem, p. 113). Guba e Lincoln, citados por Ludke e André (1986) referem-se ainda a outros critérios quando afirmam que:

“se uma categoria abrange um único conceito, todos os itens incluídos nessa categoria devem ser homogêneos, ou seja, devem estar lógica e coerentemente integrados. Além disso, as categorias devem ser mutuamente exclusivas, de modo que as diferenças entre elas fiquem bem claras. É desejável também (...) que grande parte dos dados seja incluída em uma ou outra das categorias. E mais: o sistema deve ser passível de reprodução por outro juiz, isto é deve ser validado por um segundo analista, que, tomando o mesmo material, pode julgar se o sistema de

classificação faz sentido em relação aos propósitos do estudo e se esses dados foram adequadamente classificados nas diferentes categorias é a sua credibilidade face aos informantes” (p. 43).

Este foi um processo que o investigador protagonizou, contando, para isso, com o apoio do orientador da dissertação.

Definidos os procedimentos em torno da identificação da sua dinâmica mais global, importa, no entanto, afirmar que o recorte dos discursos, a sua análise e reanálise ou os reagrupamentos que se vão construindo explicam-se em função de dois processos fundamentais: o processo de recorte e diferenciação vertical e o processo de recorte e diferenciação horizontal.

A retoma do trabalho, depois das leituras exploratórias, consiste num processo de recorte e diferenciação vertical, a executar sobre todos os documentos, ou, inicialmente, sobre uma amostra dos mesmos. Trata-se do esquartejamento do texto. Como diz Pais (1993:86) “é um desvendar de sentido mas ao mesmo tempo um despedaçar desse mesmo sentido; é uma sequência de fragmentos cortados, o esquartejamento de uma unidade de sentido que dá lugar, sub-repticiamente, a outros sentidos (interpretativos)”. Esta operação não pretende, pois, ficar por aqui; o seu objetivo é o de, no processo seguinte, através de um novo agrupamento das unidades agora separadas, se descortinarem outros sentidos não visíveis até ao momento.

Uma vez realizadas as leituras verticais, documento a documento, pode passar-se às leituras horizontais que permitem a comparação constante das unidades de significação (palavra, proposição, tema ou incidente) com sentido igual ou próximo entre os diversos documentos.

Em conclusão, e como se constata, estamos perante um processo de investigação que permite corroborar o que afirmam Bogdan e Biklen (1994), quando afirmam que as pesquisas sujeitas à racionalidade hermenêutico-interpretativa passam “de uma fase de exploração alargada (base maior do funil) (...) para uma área mais restrita de análise dos dados (base mais estreita do funil)” (p. 90). Foi partindo deste pressuposto que selecionarão e reduzirão alguns tópicos das entrevistas e com este material se constituirá aquilo a que Vala (1986) designa por *corpus* de análise.

É o resultado do trabalho realizado que se passa a apresentar na figura 1.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	
A. Significado das atividades	A1	Acontecimentos significativos para os alunos
	A2	Acontecimentos significativos para a comunidade
	A3	Acontecimentos significativos para os professores e outros atores educativos
B. Impacto das atividades	B1	Contributo para as aprendizagens realizadas ao nível da leitura e escrita
	B2	Contributo para as aprendizagens realizadas ao nível do Estudo do Meio
	B3	Contributo para as aprendizagens realizadas ao nível da Matemática
	B4	A importância das aprendizagens interdisciplinares
	B5	Motivação para aprender
	B6	Dinâmica do trabalho pedagógico
	B7	Combate ao isolamento e abertura ao mundo
	B8	Desenvolver vínculos e afetos
	B9	Impacto ao nível da formação pessoal e social dos alunos
	B10	Confrontar-se com outras realidades
C. Implicações do projeto para pensar o presente	C1	Outro modo de pensar as finalidades educativas
	C2	Outros modos de pensar as modalidades de trabalho
	C3	As dificuldades de relação na nova escola (centro escolar) com a comunidade
	C4	O isolamento do projeto nos novos centros escolares
	C5	O projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular
D. Visão em retrospectiva do Projeto das Escolas Rurais	D1	A problemática da socialização das crianças
	D2	A relação com a comunidade
	D3	As relações com outras escolas e outros professores
	D4	As relações internacionais
	D5	Os recursos

Fig. 1

Trata-se de um roteiro onde se identificam as categorias e as subcategorias que permitiram a análise de conteúdos dos depoimentos (Anexo 8), a partir do qual se construiu o texto onde se apresentam e discutem os dados obtidos, os quais são o objeto de atenção no próximo capítulo.

2. Análise e discussão dos dados

Neste capítulo, dedicado à análise e discussão dos dados, o ponto de referência do trabalho realizado são as três questões que orientam o projeto de investigação realizado, enunciadas na introdução do capítulo das opções metodológicas.

Tais questões não poderão ser dissociadas, no entanto, do conjunto de razões que as justificam. São questões que pretendem identificar e clarificar as possibilidades que o Projeto das Escolas Rurais (PER), desenvolvido sob a égide do Instituto das Comunidades Educativas (ICE), propunha para que, como se afirmou anteriormente, a Escola se construísse como uma instituição educativa mais capaz de responder às singularidades dos atores que as habitam e das comunidades onde se enquadram, de forma a poder assumir o seu papel como espaço de socialização cultural. No caso das escolas rurais, uma tal possibilidade adquire dinâmicas educativas, curriculares e

pedagógicas próprias, a que através do projeto de pesquisa que desenvolvemos se pretende conferir visibilidade. Trata-se um exercício que se realiza com o propósito de, por um lado, refletir sobre o impacto das mesmas e, por outro, de abordar a sua importância para pensar o presente e o modo como tais dinâmicas poderão contribuir, do ponto de vista dos seus fundamentos e da sua organização, para encontrar respostas educativas que permitam que as escolas se transformem em espaços mais inclusivos e culturalmente mais significativos.

É tendo por referência o conjunto de intenções enunciadas que se poderá compreender o modo como este capítulo se encontra organizado. Assim, depois desta introdução, propomo-nos abordar as narrativas construídas pelos entrevistados para identificarem e refletirem sobre os projetos em que estiveram envolvidos nas escolas rurais e, em particular, no projeto desenvolvido em Ouguela e Degolados. Narrativas essas que serão lidas em função do modo como aí se abordam quer a problemática do isolamento quer a problemática da socialização das crianças naquelas escolas, o que nos conduziu a interpelar o impacto destas escolas nas aprendizagens dos seus alunos, a discutir a problemática dos recursos e, igualmente, a abordar o modo como os entrevistados, enquanto professores, iam construindo significados para o trabalho educativo que aí protagonizavam. Finalmente, analisam-se as vivências que os docentes descrevem como sendo as suas nas escolas onde, hoje, trabalham, de forma a confrontá-las com as vivências pessoais e profissionais vividas em Ouguela e Degolados.

Será, por fim, a partir dos resultados das conclusões que propusermos que se torna possível, no último subcapítulo, produzir-se uma leitura sobre as implicações da reflexão até aqui delineada para se pensar a escola portuguesa contemporânea, tendo por referência a promulgação dos decretos-lei nº 54/2018 e nº 55/2018.

2.1 – A problemática do isolamento e da socialização das crianças nas escolas rurais

Um dos argumentos mais evocado para a extinção das escolas rurais foi o do isolamento destas escolas. “À luz desta estreita racionalidade escolar, a escola rural é considerada de ‘pequena dimensão’, por ter apenas uma ‘sala’, um ‘professor’ e um reduzido número de ‘alunos’, advogando-se, por isso, a sua extinção.” (Ilídio, 2003, p.96). Sendo este um problema a equacionar é, igualmente, um problema que não permite leituras estandartizadas, como as iniciativas desenvolvidas sob a égide do PER

o comprovam e, no caso deste estudo, o projeto desenvolvido nos territórios educativos de Ouguela e Degolados.

Como já foi referido anteriormente, foi com o intuito de apoiar estas escolas rurais que o ICE, em 1991 criou o Projeto das Escolas Isoladas/Rurais, enquanto estratégia alternativa para a intervenção e organização do sistema (de Ensino) nas Zonas rurais” (D’Espiney 1994, p.37). O PER pretendia, por um lado, combater o forte isolamento que pesava sobre os professores das pequenas escolas, procurando, de igual modo, contribuir para a manutenção da escola rural, aquela que é muitas vezes, devido ao encerramento de serviços públicos, o “último património socialmente reconhecido” à comunidade. (ibidem).

Os testemunhos dos entrevistados corroboram o sucesso da estratégia do PER, podendo considerar-se, tendo como suporte tais testemunhos, que o combate ao isolamento se fez sentir, em primeiro lugar, no estreitamento dos vínculos entre as escolas e as comunidades, em segundo lugar nas parcerias que se estabeleceram entre as escolas de territórios distintos, através do desenvolvimento de projetos e de iniciativas comuns, bem como de um diálogo e de uma partilha constantes entre os professores e os alunos dessas escolas. Em terceiro lugar, o combate ao isolamento deu origem a um movimento que implicou uma relação de maior cumplicidade entre professores de escolas rurais do país, situadas nos mais diversos pontos do território nacional e, em quarto lugar, esteve na origem, finalmente, de parcerias com escolas de outros países.

2.1.1 – A relação entre a Escola e a Comunidade

O estreitamento dos vínculos entre a Escola e Comunidade, relacionado com a necessidade das escolas rurais serem obrigadas a potenciar os seus recursos endógenos e, assim, a fazer de tais vínculos um polo de confluência de sinergias e colaborações entre os membros daquela comunidade, as crianças, aos quais os unia laços familiares ou de vizinhança, e os professores. No caso de Ouguela, essa relação consubstanciou-se através da construção de um centro comunitário, o qual resulta de um esforço conjunto que envolveu um professor, membros da comunidade e da escola, bem como a Santa Casa da Misericórdia de Campo Maior (SCMCM)

De acordo com o testemunho da Dr^a Teresa Carneiro, assistente social desta instituição, a SCMCM foi desafiada por um “grupo de ouguelenses, que era um grupo

de pessoas ativas, um grupo de pessoas já com alguma idade, associados também ao professor Francisco Clérigo” (Anexo 7, p.1). Foi em março de 94 que se conseguiu

“então iniciar o Centro Comunitário de Ouguela, que era uma valência da Santa Casa da Misericórdia que tinha condições de vida, de comida, de convívio, de bar, percebes? que nunca tinha tido anteriormente, quando era taberna, mercearia... mas que, agora, já teria novamente e que antes não tinha... graças à escola, graças à intervenção dos pais, dos alunos, dessa comissão de Ouguelenses, dessas instituições e da Escola Superior de Educação também”. (Anexo 2, p.2)

Tratou-se de um projeto inovador para a época que correspondia a uma intenção de enfrentar um conjunto de desafios que se colocavam a todos os que viviam numa aldeia no interior do nordeste alentejano.

Nesse sentido o que é que pensamos? Os idosos – tantos idosos que lá havia - precisavam de viver bem e a escola poderia ajudar nesse sentido. A escola, quer dizer, os alunos e nós mesmos. Como é que a gente fazia isso? Mobilizarmos com as aprendizagens e com os alunos... os alunos fazendo aprendizagens: a escrever cartas, a conhecer a sua comunidade; a conhecer as pessoas que viviam lá... as pessoas intervindo... as instituições ajudando também... e criarmos um local onde as pessoas de mais idade pudessem ter melhor qualidade de vida, comer... os alunos também poderiam utilizar essa interação entre as gerações, que era uma das coisas que se previa... que se pensa que é importante para o desenvolvimento da comunidade... Essa interligação entre as gerações puder ser feita num sítio que a escola tinha que era a sala ao lado... transformar a sala ao lado e fazer um Centro Comunitário... (...). Um centro comunitário que fizesse o encontro entre as pessoas de Ouguela e as pessoas de fora... cá está a questão do isolamento...(ibidem).

Assim, relata Francisco Clérigo,

“Reuníamos mês a mês, à noite, e ia também um representante dos alunos, o João. Nessa altura tinha 7 ou oito alunos em Ouguela... Onze e depois passou para sete, oito...Tinha os 4 anos... Essa dinâmica era interessante porque, de alguma forma, tínhamos o sr. António, a D. Patrocínia, uma senhora que tinha lá a taberna, uma que tinha a mercearia... que eram pessoas importantes... não eram bem importantes... eram mães de alunos, avós de alunos... pessoas que tinham alguma perspetiva do que podíamos fazer com o Centro Comunitário e como é que poderíamos ter o Centro Comunitário... Isso foi feito até antes de ter o Centro Comunitário” (idem, p.3).

Constituiu-se, por isso, uma Comissão de Ouguelenses que, no âmbito da tentativa de encontrar respostas para que

“as pessoas de fora pudessem chegar a Ouguela e usufruir das coisas boas de Ouguela e terem condições de vida também lá... e virem lá trazer o dinheiro que era também o que a gente precisava... não era só nós perdermos... irmos perdendo a mercearia, a taberna, o transporte, essas coisas todas... era também ver o que as outras pessoas tinham interesse em lá fazer... comer lá... e ao mesmo tempo que as pessoas de lá tivessem condições de vida...” (ibidem).

O que é interessante verificar é que estamos perante um processo amplamente participado.

“Fizemos uma comissão de Ouguelenses.... Que tinha um aluno... e nós fazíamos atas, fazíamos escritas... E iam junto das instituições falar sobre estes assuntos pendentes... para ver se era possível fazer aquilo... com a Santa casa da Misericórdia, com o Governo Civil, com a Delta Cafés...” (ibidem). Assim, “um grupo de ouguelenses foi ver como funcionava um centro comunitário em Albuquerque... um dia saímos, antes de fazermos o centro comunitário, formos ver como é que o Centro Comunitário funcionava... e deslocamo-nos lá, para ver como depois poderia funcionar ali...” (idem, p.7).

Para Francisco Clérigo, a “comissão de ouguelenses já foi um reforço disso, um mecanismo institucional... mas foi um princípio do se poderia fazer num futuro... Isso foi uma iniciativa desse grupo de ouguelenses e da comunidade...” (idem, p.10). Tratava-se de um projeto ambicioso que contou, como já foi referido, com o apoio da Santa Casa da Misericórdia de Campo Maior.

Nessa altura era o Eng. Carrilho [da Santa Casa da Misericórdia]. Ele sempre teve interesse e fomentou que se fizesse o Centro Comunitário em Ouguela... De alguma forma a relação entre mim e ele, entre o sr. António, o Grupo de Ouguelenses e a Santa Casa... Havia interesse mútuo... pois a instituição tinha interesse em dar às pessoas aquelas condições de vida... o que se poderia ter feito mais eram algumas atividades... talvez turísticas... que pudessem fomentar a ida de algumas pessoas a Ouguela... que o atual presidente [da Câmara] já está a fazer... Nessa comissão de ouguelenses tínhamos mais projetos – empreendedorismo – para tornar Ouguela mais turística... mais desenvolvida... de modo a que os alunos também sentissem que estavam a colaborar no desenvolvimento da sua localidade e, ao mesmo tempo, no futuro serem pessoas que intervinham na sua comunidade...E os

alunos... serem eles os dinamizadores da própria comunidade... Foi isso que tentei...(idem, p.6)⁵.

Tratava-se de ser capaz de ver para além do imediato e das evidências, como foi o caso, tal como nos relata a Dr^a Teresa Carneiro

Como também a Escola tinha cantina (confeccionavam-se lá as refeições para as crianças), este grupo onde o Sr. António Gadanha foi uma das pessoas que o abraçou logo desde o início, acharam que também seria necessário ir mais além do que o funcionamento só da escola e que também se poderia associar ali uma resposta social também para as pessoas idosas. (Anexo 7, p.1).

De algum modo é esta atitude de mobilizar recursos aparentemente inexistentes, mobilizando o potencial endógeno dos territórios, que pode ser visto como uma das imagens de marca do projeto de Ouguela/Degolados, como ao longo desta análise se irá evidenciar. Veja-se, a título de exemplo, a importância que assumiu no projeto uma figura como a do Sr. António Gadanha, bem presente nas palavras dos entrevistados.

Para além do professor Francisco Clérigo que refere, diversas vezes, o seu papel na Comissão de Ouguelenses, a professora Carmen Pagador fala-nos de um homem que

soube partilhar e levar toda a sua experiência e sabedoria, a sua poesia, a sua postura, a sua graça – porque tinha também esse dom – e soube pô-lo ao serviço dos alunos e da comunidade. Não creio que em nenhum momento tenha feito distinção, pois queria todos por igual (Anexo 6, p.4).

Manuela Catarino lembra que em “Ouguela tivemos vários encontros, não foi só um, em que tivemos atividades com o Sr. António Camões a fazer a visita guiada do Castelo, a falar sobre os reis, sobre a história, como se fazia o pão” (Anexo 4, p.9). Lurdes Ribeiro refere, igualmente, que o “sr. António contava as histórias de Ouguela (...). Ele todo muito contente e todo satisfeito a contar aquelas coisas às crianças” (Anexo 3, p.8). Ainda que não fosse só este homem a contribuir para o desenvolvimento do projeto, já que as “outras pessoas porque iam fazer o pão, outras porque iam mostrar a igreja” (ibidem) tiveram um contributo decisivo no desenvolvimento do mesmo, a

⁵ Estas são afirmações que são corroboradas pela Dr^a Teresa Carneiro, assistente social da Santa Casa da Misericórdia de Campo Maior, a qual afirma que “houve uma ligação ao provedor da Santa Casa da Misericórdia, na altura o Eng. João Carrilho. Na altura estavam também disponíveis fundos comunitários. Nós fizemos um projeto muito interessante, uma candidatura a um projeto intitulado “Projeto de Revitalização da comunidade de Ouguela”. (Anexo 7, p.1).

referência ao senhor António Gadanha é um ato que, para além da valorização da pessoa em si, visa valorizar, igualmente, a importância da mobilização dos recursos endógenos na afirmação de iniciativas relacionadas com o desenvolvimento comunitário.

Em suma é com o Centro Comunitário de Ouguela que a relação entre a Escola e a Comunidade deixa de ser uma relação burocraticamente organizada para se constituir antes como um instrumento dinamizador de atividades e de relações que, em si, se afirmaram como um fator educacional que está bem presente no testemunho da professora Agostinha Mendes que, numa visita que fez com os seus alunos a Ouguela, relata que “após as atividades de acolhimento, fizemos uma visita guiada por Ouguela, sempre acompanhados pelos idosos, sempre os idosos a mostrar-lhes as casas, o que se fazia, os jogos... (Anexo, p. 3). De igual modo, a professora Lurdes Ribeiro, a propósito de um encontro luso-espanhol que teve lugar na mesma localidade, lembra que, nesse tempo, as pessoas da comunidade

“sentiam-se com vida, sentiam-se alegres, divertidas, sentiam-se mais acompanhadas e viam que eram realmente importantes. O sr. António contava as histórias de Ouguela (nós dividíamos os alunos por grupos, não te lembras?) Ele todo muito contente e todo satisfeito a contar aquelas coisas às crianças. As outras pessoas porque iam fazer o pão, outras porque iam mostrar a igreja. Acho que era muito importante. Até a sra. Maria e todas as pessoas que trabalhavam lá a fazer a comida e que recebiam os professores... tudo aquilo era um convívio maravilhoso e de aprendizagem! (...). Era uma festa pedagógica (Anexo 3, p. 8).

Este papel que os habitantes de Ouguela assumiam na vida da Escola é um dado que volta a ser valorizado por Agostinha Mendes que, num outro depoimento através do qual pretende ilustrar a importância do diálogo intergeracional, revela que

no caso de Ouguela os colegas iam muito com os velhotes, comiam com os velhotes, saíam com os velhotes para ver como se pescava antigamente, como se andava de carroça... criava-se o ‘eu quero fazer igual... às vezes era difícil de fazer... porque noutras aldeias não havia uma interligação tão grande com a comunidade como era Ouguela e os alunos e os seus velhotes. Penso que estavam de tal maneira interligados que eram uma escola de velhotes e de crianças, que aprendiam em simultâneo (Anexo 5, p. 8 e 9).

O depoimento da educadora de infância, Manuela Catarino, que dinamizou o projeto do Jardim de Infância itinerante de Ouguela e Degolados, corrobora uma tal leitura quando afirma que

Era como se fôssemos todos uma família. Os alunos eram os netos biológico e adotivos dos idosos. Andavam ali de um lado para o outro a abraçar, a falar com eles. Como acabávamos por ser muito poucos e todos se conheciam... As crianças tinham sido adoradas, benzidas por aqueles idosos desde que nasceram... porque era aquilo que dava a luz e vida ali à população (Anexo 4, p.3). (...). Por exemplo, a questão dos aniversários. Era uma coisa engraçada quando o idoso fazia os anos havia uma celebração em conjunto. Os meninos iam sempre a cantarem os parabéns. Festejavam também com eles. (idem, p.4).

São inúmeros os testemunhos que tendem a valorizar este vínculo estruturante das escolas rurais, enquadradas no PER, e as respetivas comunidades. As visitas, que envolviam as crianças, as famílias e a comunidade são uma das expressões desse vínculo.

levámos os pais e pessoas da comunidade. Foram dois autocarros cheios de pessoas. Visitamos a Expo98. Os meninos não pagaram. Fomos para o sítio dos artistas. Nós íamos a atuar e eles viam como eram os camarins. Viram aqueles artistas de rua da expo, quando chegavam...Mas tudo isto baseado nas dinâmicas das escolas rurais. (Anexo 3, p.12)

Depois fizemos uma visita/excursão de grupo, entre alunos, pais, avós, fomos também à praia da Nazaré... Foi muito interessante e muito significativa” (Anexo 2, p.4).

As iniciativas de carácter comunitário constituem um dos depoimentos mais significativos de Lurdes Ribeiro que evoca alguns acontecimentos na sua escola primária em Degolados para mostrar que o trabalho que aí se realizava só era possível, e adquiria sentido, em função da participação da comunidade. Valorizando a relação privilegiada entre Degolados e Ouguela, a entrevistada recorda que depois da festa na primeira aldeia

“onde participaram as pessoas da terra, inclusivamente na confeção dos trajes.... E iam à escola contar como era antigamente...Conseguimos que um senhor que já faleceu, que tocava a concertina e que acompanhou esse projeto, também nos acompanhasse a nós passados tantos anos. E animamos Ouguela num sábado. Os meninos de Degolados foram para Ouguela” (...). Quando chegamos ao largo de Ouguela (junto à escola), nós tínhamos aquilo tudo cheio de gente... tínhamos os avós, tínhamos os tios, os primos... Estava tudo à espera que as professoras chegassem para abrimos a escola... Foi interessantíssimo! Depois das crianças fazerem o teatro, o senhor Centeno, com o seu órgão... as pessoas dançaram... levaram coisas para petiscarem e foi uma coisa maravilhosa! Isto antes das “Escolas Rurais” e destes projetos existirem. (Anexo 3, p.1).

Noutro momento, e na continuidade de uma tal relação, voltou a acontecer uma iniciativa semelhante, a propósito da “reposição da tradição das bilhas da nossa terra” (ibidem).

nesse ano em que fizemos a reposição da tradição das bilhas da nossa terra, as pessoas em Degolados recordaram com muita saudade aquele tempo... foi uma coisa maravilhosa porque os pais, os avós... e mesmo sem serem pessoas da comunidade, quiseram participar... Estavam todos a ver passar os cântaros nas ruas e foram todos atrás, a cantar com as crianças... E no sábado seguinte fomos animar Ouguela. Estava lá o Francisco. Fomos cantar as Bilhas da nossa terra com as pedrinhas de Arronches e o senhor da concertina - Foi uma coisa fantástica! As pessoas sentiam-se muito valorizadas, achavam que os saberes delas eram muito importantes (Anexo 3, p.4).

Se este vínculo entre a Escola e a comunidade é um fator potenciador do trabalho que se realiza na primeira e uma mais valia, do ponto de vista do trabalho de animação comunitária em territórios que viviam processos de desertificação crescentes, importa, ainda, a partir do testemunho de Lurdes Ribeiro, recordar o processo de construção do Jardim de Infância de Degolados e o modo como o vínculo estabelecido foi decisivo para que o processo fosse bem sucedido. “Foi um trabalho de um grande número de pessoas” (ibidem), recorda a entrevistada.

“foram as pessoas de Degolados (em primeiro lugar, pois todas elas acreditaram que fazia falta muita falta a pré-escola em Degolados). A Câmara, o presidente, o vereador, a psicóloga, os carpinteiros, o desenhador (meu cunhado...). Foi uma envolvência gigante... até chegarmos ao nosso ministro Marçal Grilo que era o nosso ministro da educação...” (ibidem). Mas até que essa casinha fosse recuperada (foi filmada e deu um programa de televisão) uns pais deram uma garagem porque tinham um filho meu aluno e uma filha (a Marlisa) em idade do pré-escolar. E eles cederam essa garagem (tiraram tudo), para que a pré-escola itinerante aí funcionasse em primeiro lugar. Então a Manuela, todas as manhãs trabalhava nessa garagem. A escola deu as cadeiras, demos as mesas, demos o material para as crianças poderem trabalhar. Oferecemos um quadro pequenino para lá. Fizemos uma inauguração à garagem, à entrada da Manuela, da educadora mais os meninos... foi um trabalho... esse trabalho, para mim, foi um trabalho que serviu e que deu ali... que mostrou que a escola podia ser um polo de desenvolvimento local. Foi do mais interessante... (...) Depois do trabalho da “casinha das bonecas” o ministério deu autorização para a abertura do lugar do pré-escolar em Degolados. (idem, p.5).

O apoio das famílias, neste caso das mães, é outro dos testemunhos através do qual Lurdes Ribeiro revela como esse contributo foi decisivo como expressão do envolvimento das famílias na vida das escolas.

“... os meninos trabalhavam em grupo... mães que tinham carta de condução é que vinham com os meninos de 4 elementos de cada grupo à camara municipal. Entrevistaram a socióloga, sobre a questão, entrevistaram o desenhador que lhes fez a planta da casinha, os carpinteiros que fizeram tudo aquilo que fazia lá falta. E as mães é que vinham, é que traziam os meninos e depois iam para a escola fazer o trabalho com os filhos. Porque depois tinham de passar as entrevistas. Tinham de escrever os testemunhos daquilo que faziam com as crianças” (ibidem).

Noutro contexto, a professora Agostinha Mendes, docente numa escola do concelho de Monforte, Vaiamonte, que participa com as escolas e os jardins de infância de Ouguela e Degolados no Projeto «Do Longe Fazer Perto», refere-se, igualmente, à comunidade como um recurso educativo imprescindível.

Sim, muitos pais e avós foram à escola contar como se fazia... recolher tradições como “os santinhos” – pedir os santos pela aldeia. O natal, como é que faziam, quais eram os pratos gastronómicos... como passavam a consoada em família... o carnaval como é que era vivido o dia das comadres e dos compadres... que era muito diferente dos de Ouguela (Anexo 5, p. 2).

Finalmente, é Francisco Clérigo que evidencia, também, a importância de um tal recurso quando afirma que

Tínhamos também dinâmicas de alunos... por exemplo: chamar um avô a falar sobre (tínhamos no estudo do meio, no português) a recolha dos espargos... Chamamos o avô do Válder que falou, conversou... como quem diz... a escola e comunidade, de alguma forma, estavam ligadas... Eles estavam na escola, os avós vinham à escola e nós tínhamos abertura para isso... e eles também sentiam-se à vontade... depois fazíamos trabalho sobre isso... Também mais tarde fizeste a questão do sr. Zé do Galrito... Esses tipos de atividades foram sempre tentadas lá e feitas... (Anexo 2, p.2).

É o impacto educativo dessa parceria vital entre a Escola e a Comunidade que Lurdes Ribeiro valoriza.

“E o que nós aprendíamos, o que nós fazíamos. E aquela senhora que nos fez as ‘sogras’. Já faleceu... Fica ou não fica na memória das pessoas? É um crescimento de valores ao longo dos anos. Podem agora não estar a praticar

essas coisas... mas naquela altura era tão bom... E se recordam com saudade aquilo que faziam dentro da sala de aula é porque foi importante para eles” (Anexo 3, p.13).

É esta crença numa ação educativa com implicações duradouras que a entrevistada defende de forma veemente, recordando que

“quando nós os encontramos e quando eles falam com saudades daquilo que fizeram na escola, pois ficou lá na sua cabecinha. Se não tivesse sido importante os meninos não se lembravam... se calhar esqueceram-se mais depressa da tabuada do nove ou de uma oração coordenada de português, do que dessas coisas que ficaram na sua memória. (Anexo 3, p.12).

Daí que recorde um encontro com um aluno que ainda se lembrava das coisas que fazíamos naquela escola de Santa Luzia. ‘Ai professora, que belos tempos passamos naquela escola de Santa Luzia’. Estás a perceber? As crianças crescem com as memórias – com as boas e com as más. Mas aquelas boas memórias, aqueles ensinamentos ficam sempre lá. (Anexo 3, p.13).

A importância de se sentir reconhecido e valorizado, através desse reconhecimento, é o objeto da reflexão da professora da professora Carmen Pagador, diretora de uma escola espanhola, parceira no projeto «Do Longe Fazer Perto», que refere a importância para as crianças de pertencerem a uma aldeia como Ouguela.

Eu creio que eles estavam orgulhosos de poder estar em Ouguela, porque eram os que nos recebiam. Nós não íamos a Lisboa ou a Coimbra... eramos recebido por Ouguela. Então eles sentiam-se orgulhosos de serem os protagonistas, durante aquele tempo explicavam-nos o que tinham aprendido (Anexo, p.5).

Assim, se reforça, na perspetiva de Lurdes Ribeiro, a identidade local

Porque vamos lá a ver... se tu não deres valor à comunidade onde estás... Se não deres valor aos teus pequenos estudantes que são o futuro não só da localidade, como do nosso país... Eles sentiam-se muito bem, pois mostravam a sua aldeia, a sua igreja, mostravam os banquinhos de lavar a roupa (...) os brinquedos (Anexo 3, p. 11).

Ainda que uma primeira leitura possa induzir que estamos perante um projeto pedagogicamente romântico, importa reconhecer que estamos, sobretudo, perante iniciativas onde os desafios educativos têm em conta as singularidades dos contextos e dos seus recursos. Assim, eis do que o alegado romantismo é o reconhecimento de tais

singularidades que é necessário valorizar. O que está em jogo, encontra-se traduzido na reflexão de Francisco Clérigo quando revela que, naquelas escolas, como afinal em todas as outras escolas, o que era necessário era

“ir detetando - essa era uma das questões - despertá-los a eles e a nós (eu enquanto professor), dizendo assim: Então esta comunidade e esta escola, como é? Como é que eu devo intervir no mundo? Então nós temos de pedir ajuda às pessoas e fazer com que as pessoas, elas próprias, sejam interventivas para mudar as situações de problemas que a própria comunidade possa ter. Essa intervenção é precisamente a tal questão “Escola e desenvolvimento comunitário”. (Anexo 2, p.1)

Em conclusão, como se constata, pelos testemunhos evocados, pode considerar-se que o tipo de relação descrita entre a Escola e a Comunidade mostra como a relação de insularidade das escolas não é uma condição inevitável para que as estas se afirmem como organizações educativas. Demonstra-se é o contrário, quando se verifica que as escolas se constroem como espaços educacionalmente significativos através da qualidade das relações que estabelecem com as suas comunidades. Estas, por sua vez, ao contribuírem para que as escolas cumpram os seus compromissos educacionais, contribuem para se afirmar e se preservar como comunidades. Neste caso, diríamos que a pequena dimensão das escolas favoreceu um trabalho educativo cuja grande amplitude se explica, em larga medida, pela diversidade dos vínculos que essas mesmas escolas se mostraram capazes de construir com as comunidades e os territórios que as acolhem. Ou seja, a dimensão das escolas, vista como um obstáculo educativo, parecer ter-se afirmado, no caso do projeto de Ouguela e Degolados, como um recurso inestimável quer para que o isolamento deixasse de ser um problema quer para potenciar as aprendizagens e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

2.1.2 – As *parcerias entre escolas*

O sucesso do PER, para além do acompanhamento institucional a nível local e nacional realizado, deve-se, de igual modo, ao facto de responder às necessidades e expectativas de desenvolvimento de um projeto comum que pudesse envolver as escolas. No subcapítulo anterior já nos referimos à importância de algumas das atividades que envolveram as escolas e os jardins de infância de Ouguela e Degolados.

Creemos que foi possível compreender como essas parcerias tiveram um impacto decisivo na qualidade das ofertas educativas desses contextos educativos.

Neste âmbito, através do Projeto “Do Longe Fazer Perto”, as pequenas escolas rurais, promovendo a intercomunicação e o encontro entre os alunos, professores e entre as próprias comunidades rurais, parecem ter permitido quebrar o ciclo de isolamento, favorecendo, assim, a criação de laços sociais, a partilha e o desenvolvimento de aprendizagens mais efetivas, marcantes e duradouras.

De acordo com Francisco Clérigo

“nós tínhamos sempre intercâmbios com as outras escolas a nível distrital: Degolados, Vaiamonte, outras escolas mais pequenas... Arronches... Havia um projeto anterior em Arronches... das Escolas isoladas... Nós fazíamos reuniões com a Escola Superior de Educação e tínhamos também intercambio com essas escolas. Íamos dizendo o que íamos fazendo... às vezes havia encontros entre as escolas para dinamizar a escola de Ouguela... Nesses encontros vinham pessoas de todos os lados. (Anexo 2, p.2).

“Nós fizemos muito intercâmbio, eu com a escola do Bairro Novo, com Ouguela, contigo...Fazíamos textos, blogs... conversas entre nós....no Messenger... e assim... com os alunos também.... Púnhamos o Messenger a funcionar num lado e noutro... Para já era a amizade, depois porque eramos colegas em escolas... embora separadas... eu já tinha estado em Ouguela, a Lurdes já tinha estado em Degolados... a Manuela foi quem criou o Jardim de infância em Degolados....Então, os ‘seven’, de alguma forma, nós tínhamos essa situação de amizade, (...) e tínhamos a noção de que a escola pode contribuir para o desenvolvimento comunitário... estávamos no mesmo sentido todos e tentávamos fazer coisas que tivessem... que avançassem nesse sentido...Sentíamos que os alunos eram mais felizes e mais bem educados desta maneira.(...) mais participativos, mais ativos, mais empreendedores... isso tudo... (Anexo 2, p.8 e 9).

No princípio, e como recorda a professora Agostinha Mendes

“O trabalho com a escola de Ouguela começou por ser uma correspondência escrita através de cartas, onde os alunos se apresentavam, davam a conhecer o meio onde viviam, os costumes locais. Aos poucos eles iam falando de si, do meio onde estavam inseridos (...). Os alunos de Vaiamonte achavam muito curioso as cartas irem e virem (...). Era interessante eles lerem as cartas” (Anexo, p. 1).

Posteriormente, com as novas tecnologias, ampliaram-se as possibilidades de comunicação entre as escolas e os alunos parceiros.

“Posteriormente conseguimos internet na escola e conseguimos, através do Messenger, pôr os alunos a falar. Era um trabalho diário em que havia uma escala

na parede em que em cada quarto de hora ia um aluno ao computador e falava com o seu correspondente.” (A, p. 1).

Utilizando as novas tecnologias disponibilizadas pela RCTS, foi possível trazer a intercomunicação entre os alunos para um nível mais interativo, utilizando o programa Messenger para a realização de videoconferências, nas quais os alunos eram perfeitamente autónomos. Posteriormente, a escola de Vaiamonte “ganhou um concurso ligado ao ambiente e conseguimos comprar uma webcam. Então foi a loucura total! (ibidem). Em suma “As mensagens faziam com que os alunos e as aldeias estivessem mais próximos... estivessem ligadas entre si e quebrava o isolamento. A escola deixava de estar fechadinha dentro da sala de aula e passavam a correr um pouquinho do distrito/e do país...” (idem, p. 5).

Perante estes testemunhos, que sentido faz falar no ciclo do isolamento? Não só a comunicação se ampliou, como permitiu que se ampliassem os recursos para realizar, discutir e avaliar os trabalhos que, algumas vezes, eram da responsabilidade de alunos situados em escolas diferentes. Agostinha Mendes lembra que “fizemos uma história e que cada escola fazia uma página desta história, em que o correio ia e vinha (Anexo 5, p. 1). Lurdes Ribeiro recorda o projeto

“«Ao encontro dos oceanos». Fizemos um trabalho ao longo do ano de investigação, por grupos. (...) por exemplo, Ouguela nessa altura foi as pescas. Os meninos de Ouguela fizeram os rios, o mar e fizeram uma carta para o ministério das pescas e recebemos as respostas. E enviaram coisas interessantíssimas sobre as pescas em Portugal. Então a Manuela Catarino, com a pré-escola, trabalhou a importância da poluição, do saber tratar os oceanos, dos cuidados que devemos ter. Ela apresentou o fundo do mar – o Titanic afundado... (Anexo 3, p.10).

Para além da correspondência entre as escolas ou a comunicação mais assídua e intensa, graças às novas tecnologias, os entrevistados referem-se e valorizam, igualmente, as visitas que realizam. Até porque no fim da “correspondência escolar, todos se queriam conhecer, queriam brincar, queriam partilhar, queriam estar uns com os outros” (idem, p.3). No Natal, recorda Manuela Catarino, que trabalha nos jardins de infância de Ouguela e no de Degolados “acabamos por levar os meninos a Degolados e fizemos o Natal em conjunto. Fizemos na localidade (Ouguela) e depois fomos também ao outro lado” (Anexo 4, p.9).

Na opinião de Agostinha Mendes, para os alunos “foi muito interessante conhecerem os colegas, mas verem que naquela pequena aldeia havia outros alunos...

chamemos-lhe alunos assim... que eram os idosos da comunidade... que estavam ali... que brincaram com eles, que os trataram como se fossem netos... uns netos que tivessem visto a vida inteira...” (Anexo 5, p.3), já que lhes permitiu “confrontar tradições e costumes das aldeias, que eram diferentes, desde o natal ao carnaval” (ibidem). “Lembro-me de eles gostarem muito de conhecerem o forno comunitário. Onde os meninos de Ouguela já tinham feito pão para verem como era” (ibidem). “Viram as casas dos idosos, lá por dentro, as que estavam dentro do castelo” (ibidem). Por outro lado, confrontaram-se com uma realidade que desconheciam. Daí que Agostinha Mendes testemunhe que “Para grande admiração deles, Ouguela não tinha uma loja onde pudessem comprar um gelado ou um bombom. Então isso para eles era uma grande admiração, porque Vaia Monte tinha lojas, tinha supermercados, tinha talho... e foi ali um momento muito... muito especial entre eles (ibidem). Trata-se de uma atividade tão significativa que os

alunos que não foram ao encontro porque estavam doentes, com varicela, durante alguns dias queriam ir, por força, a Ouguela.... Dizia-lhes que a Câmara tinha outros compromissos de transporte para outras escolas... e eles queriam ir a pé, à força toda, porque queriam ir conhecer os colegas. Porque os outros contavam como tinha sido bom andar a correr pela aldeia e como os velhotes tinham sido carinhosos, mostrado a casa... como lhe tinham dado bolinhos... Como tinham brincado com os professores gregos e visto filmes sobre a Grécia... e então eles queriam ir... não queriam ser diferentes... não queriam ter ficado sem essa experiência (idem, p. 4).

O intercâmbio, no entanto, não se fazia, apenas, entre escolas, mas igualmente entre ciclos educativos distintos, como nos conta Lurdes Ribeiro.

Trouxemos o único menino que andava na pré-escola, o Carlos. Era filho de uma senhora que trabalhava na junta de freguesia. O pai trabalhava na câmara e trazia-o todos os dias para Campo Maior. Também viemos (com ele) com a escola toda, também veio Ouguela, para verem como é que funcionava uma pré-primária. Porque os meninos não sabiam, não é verdade? Os meninos do primeiro ciclo nunca tinham andado na pré-primária... Também não percebiam muito bem como era aquilo... eu combinei com uma educadora e viemos passar cá uma manhã. Ela explicou aos meninos que tipo de trabalho fazia uma pré-escola. Ouviram os meninos pequeninos, fizeram um trabalho com eles... foi tudo ali um trabalhar profundamente as questões... não foi ali uma coisa caída do céu. (Anexo 3, p.6).

Como se constata, não era o combate ao isolamento que se constituía como um fim em si dos projetos que temos vindo a abordar. O combate ao isolamento, por via do

trabalho de cooperação entre as escolas, era consequência desse trabalho que correspondia a uma intenção educativa inequívoca como Manuela Catarino nos revela, quando afirma, claramente, que

“Nós quando estamos a envolver os alunos num projeto estamos a incentivá-los a pensar e criar, a trabalhar em equipa, a gerir o tempo e o espaço. Quando existe um grupo maior, eles estão não só a gerir esse tempo e esse espaço a que estão habituados, como estão a criar um espaço maior, mais envolvente... a ver outras realidades, a crescer mais um pouco. Assim, como nós adultos. (Anexo, p.12).

2.1.3 – As parcerias mais amplas

Este trabalho, entre as escolas era partilhado nos encontros regionais e nacionais do Projeto “Do longe Fazer Perto”, o qual se centrava nas aprendizagens e dinâmicas resultantes da criação de uma rede de salas de aula em permanente comunicação e interação entre si. O combate ao isolamento fazia-se, para além da relação descrita entre as escolas e as comunidades, da relação das escolas entre si, igualmente, a partir dos

grandes encontros nacionais onde se fazia também a exposição dos trabalhos dos alunos, em pequenos grupos e em grande grupo partilhava-se o que se tinha feito. Ouviam-se experiências diferentes, do norte ao sul do país. Desde o norte ao sul, e mostrar um bocadinho daquilo que tínhamos feito era do reconhecimento ao que se fazia nas escolas” (Anexo, p. 5).

Esses encontros correspondiam à dinâmica instituída pelo Projeto das Escolas Rurais que através dos mesmos visavam estimular o estímulo, a partilha e a reflexão dos docentes, sendo bastante valorizados no depoimento de Agostinha Mendes que recorda

“os grandes encontros nacionais onde se fazia também a exposição dos trabalhos dos alunos, em pequenos grupos e em grande grupo partilhava-se o que se tinha feito. Ouviam-se experiências diferentes, do norte ao sul do país. Desde o norte ao sul, e mostrar um bocadinho daquilo que tínhamos feito era do reconhecimento ao que se fazia nas escolas (Anexo 5, p. 5).

Lurdes Ribeiro afirma que foram “anos maravilhosos... para mim foram maravilhosos... encontros que fazíamos a nível nacional, onde ouvíamos experiências de tantos sítios de Portugal, dos professores empenhados nestas coisas (...). Em Castelo de Vide estivemos três dias e convivemos com colegas do norte, do sul, do Alentejo litoral, do Porto.... Muito giro... Então, nesse encontro eu comecei a estudar o projeto

do ano seguinte que era uma pré-primária em Degolados que foi o projeto supra sumo de Degolados – Conseguirmos pôr lá a funcionar o pré escolar. (Anexo 3, p.4).

Outra parceria bastante valorizada pelos entrevistados relacionava-se com a parceria luso-espanhola, estabelecida entre as escolas de Ouguela e Degolados e o Colégio Público Maria Auxiliadora, de Villar del Rey.

Para Francisco Clérigo, estes encontros

“eram desafiantes... eles tinham de conhecer pessoas que estavam ali pertinho, mas que falavam outra língua e que tinham outra maneira diferente de “fazer”... algumas iguais, outras diferentes... e conseguiram fazer esse intercambio, essa relação social... deixava de haver tanto isolamento e estavam em contacto... Já posteriormente nós conseguimos fazer aqui em Campo Maior um encontro chamado azinheiras e ensinas.... Por um lado, nós os portugueses chamamos azinheiras... do outro lado são os espanhóis que dizem ensinas... Mas é um sobreiro igual... falamos línguas diferentes... mas somos um homem igual...” (Anexo 2, p.8).

Lurdes Ribeiro também exprime uma avaliação muito positiva de tais encontros, considerando que “todos eles foram maravilhosos” (Anexo 3, p.8). Segundo a entrevistada,

“Se o encontro era em Espanha, então os professores portugueses iam a Espanha. Por exemplo, em Villar del Rey foi o sítio onde mais vezes nos reuníamos (...). O que é que levávamos cada um de nós? Levávamos as ideias que tínhamos para esse encontro. Os jogos, as atividades. Levávamos já tudo estruturado, os grupos que havíamos de fazer. Quantos alunos espanhóis, quantos portugueses. Escolhíamos cores e o que íamos fazer – Umas vezes flores, outras borboletas. Era a nossa Manuela que preparava isso. Portanto, nós levávamos para Espanha (por vezes eram mais de 100 crianças) formávamos grupos de 10 ou de 15. Levávamos varias cores. Eram atividades rotativas de 15 ou 20 minutos e ficava tudo combinado. Vinham os colegas de Espanha para combinar e ver como eram os sítios. Creio que os pais de Espanha eram assim mais complicados que os portugueses. Mesmo até com os horários. E vinham os professores para ver como era essa situação e quais as atividades que fazíamos nesse dia. Muito interessante” (Anexo 3, p.9).

Para a professora Carmen Pagador, os encontros, vistos da perspetiva espanhola, justificavam-se em função da necessidade de se desenvolver a relação entre Portugal e Espanha. Para esta docente, que era a diretora da escola,

“Esse foi o motivo principal para que professores e pais aprovassem os intercâmbios, porque a experiência que tínhamos era de estarmos sempre

vivendo de costas voltadas, como se fôssemos inimigos e não como amigos pertencentes a uma mesma comunidade europeia. E essa foi uma grande diferença. Eu poder escutar falar português e perceber – sabeis que em Espanha nunca se teve a televisão com legendas. É sempre tudo traduzido em espanhol. Por isso o poder reconhecer o idioma. O poder ter amigos e entendê-los em português é uma grande mudança que a geração anterior à nossa nunca sonhou. E encontrares-te com pessoas amigas. Neste mundo, o desconhecido parece algo oculto e algo estranho e tens medo do desconhecido. Mas quando tens relações e o conheces, penso que isso será um ponto positivo para todos” (Anexo 6, p.2).

Segundo a professora Carmen, este foi um desafio que teve mais a ver com as escolas do que com a administração espanhola.

“Foi o Nicolas na Codosera, Angel em Albuquerque, os que começaram a promover este tipo de encontros e logo a hierarquia juntou-se e ficou com os louros, mas foram as bases, os diretores das escolas de Villar del Rey, la Roca de la Sierra, Codosera e Pueblo Obando. Tivemos uns quantos encontros em Albuquerque e aí começamos a propor como se poderia fazer. Depois surgiu também a figura de Daniel que foi o primeiro que começou a assistir às reuniões com Nicolas, com Angel, com Severiano, com todos os que nos reuníamos. E começamos a ver tudo isto como algo exequível. Depois saiu uma ordem em Portugal que podiam os professores portugueses nativos aceder a um tipo de currículo e lecionar a disciplina de português nos colégios espanhóis. Tivemos um primeiro professor de português em Villar del Rey, e no segundo ano veio a Maria Isabel, depois Pereira Pais. E eram pagos pela embaixada portuguesa. E nós tínhamos a oportunidade de ter um professor português nativo para dar aulas aos nossos alunos. Assim a comunidade começou a aplaudir e a estar com o nosso projeto. Mas no início, não penses que foi assim tão fácil” (idem, p.3).

Independentemente das razões que explicam a participação das escolas e dos professores, o que é interessante, no caso deste estudo, é abordar as implicações do projeto, do ponto de vista da perspetiva da professora Carmen Pagador, dado que, por um lado, permite que compreendamos como as escolas de Ouguela e Degolados não estavam tão isoladas como um primeiro olhar poderia dar a entender e, igualmente, como o projeto que as animava era o melhor antídoto contra o seu alegado isolamento.

Um dos aspetos que é valorizado por aquela docente diz respeito ao entusiasmo dos alunos espanhóis.

“Esses dias passavam-nos de forma estupenda! Recordo que eles estavam sempre a perguntar: ‘E quando vêm?’, mas sobretudo, ‘Quando vamos lá?’. Porque era mais interessante para eles entrarem no autocarro e fazerem uma excursão para Portugal, do que somente serem eles a receberem. Mas não me recordo de nenhum problema grande entre eles. Talvez num dia normal

de escola houvesse mais disputas e mais problemas entre os alunos do que nos dias dos encontros” (idem, p.2).

Os próprios pais que, como se refere acima, não começaram por ver o projeto com grande entusiasmo “começaram a compreendê-lo” (idem, p.6), sobretudo “porque viam os alunos a disfrutar muito das atividades desenvolvidas. E viram como eram positivas para os seus filhos, pelo que deram o seu apoio aos professores e à escola” (ibidem). Ou seja, confirma-se que, para a professora Carmen Pagador, os encontros luso-espanhóis eram, sobretudo, importantes para os alunos, como a própria reconhece quando afirma que o que “eu recordo mais são os encontros entre nós para projetar e para nos organizarmos. E foram os mais usuais. Mas, quem sabe, os mais efetivos foram talvez aquelas que envolveram os alunos. Viemos uma vez a Ouguela, outra a Campo Maior, outra a Degolados e vós também viestes uma vez a Villar del Rey” (idem, p.1).

Lendo com atenção os depoimentos é possível constatar que as atividades tinham um valor cultural intrínseco, relacionado com aprendizagens a realizar pelos alunos. Lurdes Ribeiro refere-se à “correspondência que tínhamos com os meninos espanhóis. Cópias que tirei de alunos meus com alunos espanhóis. Depois ficávamos amigos e fazíamos a correspondência” (Anexo 3, p.8). Assim “os meninos escreviam as cartas em Português para os meninos espanhóis e os meninos espanhóis escreviam em espanhol. Logo ali havia uma relação muito grande. O significado das palavras... (ibidem). Uma outra situação que a mesma entrevistada identifica tem a ver com a leitura do Jornal: “o ‘Sem Fronteiras/Sin Fronteiras’. Nesse jornal que eu guardo com grande carinho, havia notícias dos meninos espanhóis e dos meninos portugueses. Quando o jornal chegava à minha sala de aula, todos os meninos tinham um jornal” (ibidem).

A professora Carmen Pagador refere-se, igualmente, à constituição de “grupos de linguagem, espanhol e português” (Anexo 6, p. 4), para além das pinturas e dos puzzles.

Uma última dimensão que vale a pena evidenciar tem a ver com o olhar que a entrevistada projeta sobre o PER. É ela que considera que a possibilidade dos alunos de Ouguela “poderem aprender diretamente e com a experiencia dos mais velhos”, é o melhor que poderiam ter tido, sendo uma escola tão pequena e tão isolada como esta. Penso que é o mais idóneo que poderiam ter. (ibidem). Neste sentido, estabelece uma

curiosa comparação com a experiência dos alunos das grandes cidades. Estes, na sua opinião,

“têm um leque de possibilidades tão grande que, talvez se dispersem mais. Mas os alunos de Ouguela, que tinham ali tão próximo a sua cultura, a experiência dos mais velhos, penso que puderam bebê-la e receberam-na através dos outros, sabendo o que viviam os seus avós, os seus antepassados. Penso que foi a forma melhor... agora está neles mesmos, nos alunos, o querer partilhá--lo com os outros. (idem, p.5).

Vindo de quem vem, uma espetadora de algum modo distante dos projetos que se desenvolviam em Ouguela ou Degolados, pode considerar-se que estamos perante um discurso que contraria todos os discursos que defendiam o encerramento das escolas rurais, pelo facto destas contribuírem para penalizar os alunos que as frequentavam.

Como se pode concluir, neste momento da reflexão, uma das mais valias dos projetos que temos vindo a discutir teve a ver com o modo como se repensou o papel das escolas (assunto que será abordado no capítulo seguinte) e a partir desta atitude como se mobilizaram recursos que, de outro modo, continuariam invisíveis aos olhos dos professores. No caso das relações internacionais vale a pena, por isso, chamar a atenção para a reflexão proposta por Francisco Clérigo acerca do Projeto Sócrates/Comenius. Para este professor, o trabalho de parceria que acabamos de analisar é um trabalho precursor destes projetos e dos seus fundamentos, no momento em que se reconhece “as várias culturas, das várias pessoas que existem a nível do nosso espaço europeu e, de alguma forma, interajam uns com os outros de modo a construirmos uma comunidade intertotal” (Anexo 2, p. 15)⁶.

Do ponto de vista do relacionamento entre escolas importa referir, por fim, a relação com a Escola Superior de Educação de Portalegre e o papel que esta instituição soube assumir no âmbito do projeto que temos vindo a abordar. É, sobretudo, o professor Francisco Clérigo que aborda o papel desta instituição do Ensino Superior. Fá-lo para referir o seu papel na decisão de se construir o Centro Comunitário de

⁶ Ainda que não tenha sido referido pelos entrevistados, a escola de Ouguela constituiu uma rede de parcerias, formais e informais, com escolas portuguesas e europeias, através do projeto Sócrates/Comenius, «Working together for a better school - Trabalhando, de mãos dadas, por uma escola melhor», com parceiros da Grécia, Alemanha, Itália e Roménia. É no depoimento da professora Agostinha Mendes que há uma referência a uma visita de professores gregos a Ouguela, quando refere que os seus alunos, de visita àquela localidade, “tinham brincado com os professores gregos e visto filmes sobre a Grécia” (Anexo 5, p. 4). O que se pode concluir é que as comunidades e a Escola de Ouguela e Degolados (com o seu reduzido número de alunos) procuravam nos projetos nacionais e europeus, parceiros e interlocutores que complementassem as dinâmicas socializantes das crianças.

Ouguela (Anexo 2, p.2). Fá-lo para valorizar a “grande ajuda da Escola Superior de Educação” (idem, p. 1) na definição do projeto do qual foi um dos obreiros, referindo que o mesmo “foi fomentado pela Escola Superior de Educação” (idem, p.4). Fá-lo, tal como Manuela Catarino, para se referir às reuniões que os professores envolvidos no projeto tinham na Escola Superior de Educação de Portalegre com docentes desta escola.

Em conclusão, pelos depoimentos coletados e pela reflexão que fizemos acerca dos mesmos não é possível considerar que o encerramento das escolas de Ouguelas e Degolados possa ser atribuído aos efeitos perniciosos do isolamento a que alegadamente estavam votados os alunos dessas escolas. Do ponto de vista do processo de socialização vivido por estes mesmos alunos, ainda que esta seja uma temática para continuar a aprofundar ao longo deste trabalho, parece ser possível afirmar, desde já, que esse processo não foi objeto de qualquer tipo de penalização. Quer as vivências com as pessoas da comunidade, quer os vínculos que se foram estabelecendo, quer a atenção que receberam e que ofereceram, bem como as experiências de partilha as crianças de outras escolas, são suficientes para duvidar de forma plausível da inevitabilidade de uma decisão, a do encerramento das escolas, que podendo ter sentido noutros contextos não encontra fundamento em Ouguela e Degolados, sob o pretexto das escolas destas localidades penalizarem a socialização dos seus alunos.

O que parece confirmar-se, através deste estudo, é a reflexão proposta por Fernando Ilídio que se refere à possibilidade das escolas rurais se afirmarem como

“uma ‘escola multidimensional’, capaz de integrar, numa perspetiva de globalização da ação educativa, as dimensões educativas e sociais, as crianças e os adultos, o trabalho dos professores e de outros profissionais do campo social, a utilização dos recursos locais e dos novos meios proporcionados pelas tecnologias de informação e comunicação.” (Ilídio 2003, p.96).

Trata-se de uma afirmação que será objeto de maior discussão nesta análise, dado que, ainda sobre o mesmo autor, implica que se questione o paradigma curricular e pedagógico que subjaz à Escola dita tradicional e se contribua para afirmar a escola como “um serviço público de proximidade e de o trabalho dos professores e de outros profissionais que intervêm na escola e no espaço local ser assumido como um compromisso cívico e ético, numa lógica de cidadania e de solidariedade” (ibidem)

O que se pode concluir, provisoriamente, é, tal como defende A. Nóvoa (2014), citando Bordieu, que a valorização de formas diferentes de fazer a escola tende a multiplicar as oportunidades de cada um, o que significa que só é possível defender-se

“a escola pública se defendermos a sua renovação. Em vez da homogeneização que caracterizou a história do século XX, impõe-se agora uma abertura à diferença, sob todos os pontos de vista: liberdade de organização de escolas diferentes (...); liberdade na construção de diferentes projetos educativos, por exemplo com base em iniciativas de grupos de professores ou de associações pedagógicas; liberdade na definição de percursos escolares e de currículos diferenciados.”(Nóvoa, 2014, p. 11).

2.2 – As aprendizagens dos alunos

As aprendizagens dos alunos assumiram um papel decisivo no projeto de Ouguela e Degolados, como se infere da afirmação de Francisco Clérigo que reconhece que

eu procurei que os alunos tivessem bons conhecimentos a nível académico, que é essencial sempre, mas ao mesmo tempo tivessem um conhecimento, e me dessem a mim também, conhecimento da realidade em questão. Depois disso aproveitava a parte académica e fazia determinado tipo de intervenções em que eles iam conhecer a realidade deles, ao mesmo tempo, aprender escrevendo, fazendo contas, conhecendo pessoas da comunidade deles (Anexo 2, p1).

Pode considerar-se que esta é uma perspetiva muito interessante, dado que nem aborda o trabalho na escola em função de uma estratégia pedagogicamente assistencialista (Roldão, 2003), nem se isenta os professores de criarem as condições para se promoverem aprendizagens culturalmente significativas, como refere Manuela Catarino que afirma “se estivesse na minha sala de aula a dar só as coisinhas que estavam nos programas (o pré-escolar tem um programa mas é abrangente não tem um programa específico como o 1º ciclo 2º ciclo) acho que tinha ficado... atrofiada, atrofiada nas minhas ideias” (Anexo 4, p.14).

A incorporação dos saberes locais resulta desta última preocupação, como se comprova pelos inúmeros testemunhos em que estes saberes são objeto de inúmeras referências.

“Tínhamos também dinâmicas de alunos... por exemplo: chamar um avô a falar sobre (tínhamos no estudo do meio, no português) a recolha dos espargos. Chamamos o avô do Válder que falou, conversou... como quem diz... a escola e

comunidade, de alguma forma, estavam ligadas... Eles estavam na escola, os avós vinham à escola e nós tínhamos abertura para isso... e eles também sentiam-se à vontade... depois fazíamos trabalho sobre isso... Também mais tarde fizeste a questão do sr. Zé e do Galrito... Esses tipos de atividades foram sempre tentadas lá e feitas... “(Anexo 2, p.2).

“E outra coisa importante era conhecerem as tradições dos sítios onde estavam. E os alunos também falavam daquilo que lhes dizia respeito” (Anexo 3, p.8).

Outra preocupação, ainda relacionada com a anterior, tinha a ver com aprendizagens funcionais que permitissem que os alunos encontrassem um significado nas tarefas que deveriam realizar na escola. Segundo Lurdes Ribeiro esta era uma estratégia necessária para combater as dificuldades dos alunos porque “eles percebiam muito bem o que estavam a fazer... Era uma coisa que lhes dizia (muito). Falar da terra deles, estar em contacto com as pessoas, conhecer as tradições... (Anexo 3, p.7). Daí a importância que Agostinha Mendes atribui à correspondência entre as escolas que

“ajudou muito a nível de motivar os alunos na aprendizagem da leitura e a escrita. Porque sendo a comunidade de Vaiamonte uma comunidade com etnia cigana, não estava muito “virada” para a leitura e para a escrita. Isso ajudou muito, porque eles queriam aprender a ler e aprender a escrever para poderem dizer aos colegas o que tinham feito sem estarem dependentes dos professores. Queriam ser independentes. Queriam ir para o computador e escreverem eles o que faziam” (Anexo 5, p. 1 e 2).

De igual modo, o episódio narrado por Lurdes Ribeiro que resulta da impaciência dos alunos perante o atraso das cartas dos correspondentes espanhóis, permite constatar como as aprendizagens significativas também estão dependentes de atividades cujas finalidades não estejam circunscritas aos exercícios e à memorização de informação descontextualizada.

“Então professora, os nossos amigos espanhóis nunca mais nos dão resposta? No dia dos correios viemos fazer uma visita aos correios e o que é que a senhora dos correios nos diz? O correio (internacional) vai daqui para Lisboa, de Lisboa vai para Madrid e só depois vai para as diferentes regiões de Espanha – vai para Villar del Rey, para a Codosera. E eles ficavam muito pasmados que, aqui tão perto, e as cartas demoravam tanto tempo, pois tinham de dar esta volta toda. Estás a ver? Era engraçadíssimo! Depois vinham de Villar del Rey para Madrid-Lisboa-Campo Maior- Degolados. (L-p.8)

A valorização das aprendizagens significativas está, igualmente, presente no discurso de Francisco Clérigo que chama a atenção para a aprendizagem funcional da escrita.

“Textos... cartas.... Registos... coisas que fizeram... entrevistas que se fizeram... registo dos encontros que fizemos... escreviam cartas aos colegas, escreviam cartas às instituições... para pedirmos isto ou aquilo... ou para podermos fazer uma reunião... para se pedir cadeiras... estás a ver? Todas as coisas que eram necessárias para o funcionamento do centro comunitário eram eles que faziam também... Depois qualquer encontro que se fizesse, fazíamos o registo escrito...” (Anexo 2, p.7).

Trata-se de uma perspetiva que está, igualmente, presente no depoimento de Lurdes Ribeiro que, tendo por referência, mais uma vez, o trabalho de correspondência com a escola de Villar del Rey, refere-se à importância dessa atividade como condição potenciadora das aprendizagens dos alunos.

“os meninos escreviam as cartas em Português para os meninos espanhóis e os meninos espanhóis escreviam em espanhol. Logo ali havia uma relação muito grande. O significado das palavras...” (Anexo 3, p.8).

“Faz o resumo da atividade apresentada pela escola de Villar del Rey. Os meninos tinham de ir pesquisar e tinham de apresentar o resultado sobre o assunto. Estavam a aplicar o português. Faziam o resumo. Estavam a pesquisar as questões gramaticais. Eram cerca de dez questões. Por exemplo: Vais ao texto que os meninos de Ouguela escreveram. Sublinha os verbos. Escreve o verbo no presente, ou no pretérito imperfeito. Tudo isso era muito importante. E eles liam o jornal assim. Eram obrigados a ler, senão era uma perda de tempo. (idem, p.10).

Agostinha Mendes, na área de Estudo do Meio, aborda a oportunidade do intercâmbio com Ouguela, “porque Ouguela tinha castelo... deu logo para a história de Portugal... E Vaiamonte não tinha (Anexo 5, p. 2). É no meio envolvente que esta professora encontra os recursos para que as aprendizagens tenham um significado, tal como são alguns dos desafios quotidianos aqueles que suscitam o trabalho dos alunos.

“O escrever uma carta, o querer saber escrever, era o Português. O não darem erros... porque os colegas não «podem ver» os erros... mesmo no Messenger. Eles não queriam que os colegas vissem os erros... por vezes quando mandavam algum erro, eles ficavam muito chateados... Portanto, tínhamos aí o Português. Na Matemática, quando fomos de Vaiamonte para Ouguela, tivemos de calcular os quilómetros, fazer problemas em quilómetros, quanto é que a Câmara Municipal iria gastar em gasóleo. Desta forma estavam todas as áreas curriculares envolvidas nos projetos, não é só o Estudo do Meio. Porque a Matemática, quando eles falavam “ na minha comunidade fizemos pão” – que quantidade de pão fizeram? Como é que o fizeram? Que quantidades de farinha e de água foi necessária. Aí envolvia a matemática” (idem, p. 9).

De acordo com a situação narrada, há uma tentativa de promoção de uma abordagem interdisciplinar dos desafios curriculares a propor aos alunos. Uma situação que é, afinal, recorrente nos depoimentos dos entrevistados. Lembra Lurdes Ribeiro que

“quando deram ordem para se construir a pré-primária na sala contigua, aí é que foi um ânimo importante para mim. Nós trabalhamos as medidas (isto é um pequeno exemplo) de comprimento, os múltiplos do metro. Com um decâmetro fizemos o itinerário desde a escola até à casinha das bonecas. (que era assim que se chamava a pré-primária – era tão bonita e tão engraçada...). Para trabalharem os submúltiplos do metro foram os meninos da minha sala de aula com a educadora Manuela medir a altura dos meninos, para vermos os submúltiplos do metro. Estás a perceber? (Anexo 3, p.6).

Independentemente de qualquer discussão acerca das opções narradas, importa, neste momento, valorizar a tentativa de confrontar as crianças com situações significativas, em função da sua vida e dos seus quotidianos.

Os depoimentos da organização e gestão do trabalho de aprendizagem e, em particular, a dinâmica do trabalho pedagógico corroboram uma tal intenção. Daí que se relate que “muitos pais e avós foram à escola contar como se fazia (...). O Natal, como é que faziam, quais eram os pratos gastronómicos... como passavam a consoada em família. O Carnaval como é que era vivido o dia das comadres e dos compadres... que era muito diferente dos de Ouguela (Anexo 5, p. 2).

Lurdes Ribeiro evoca um projeto que envolveu gente exterior à escola e à sala de aula, o qual tinha a ver com a história de uns fontanários.

“O sr. Dr. Francisco Galego e a mulher encarregaram-se de trabalhar com os alunos a história dos fontanários. A mulher que era professora de geografia foi à sala de aula explicar como se fazia uma planta e como se orientava uma planta. E num sábado, quando os pais e avós estavam livres, fizemos um itinerário por Campo Maior, a fazer o roteiro das fontes, a ouvir a explicação do professor Francisco Galego” (...). Esse projeto foi magnífico. Fomos com um senhor que tinha um burro. Antigamente as pessoas iam à fonte Nova.... Lá fomos com o burro e com as aguadeiras, para vermos como aquilo funcionava... Depois com o dr. Francisco Galego fizemos um historial completo dos fontanários, que as pessoas da vila nem sabíamos a importância que tinham. Com o pai de um amigo meu que era artista de teatro em Lisboa fizemos uma peça de teatro, na semana do teatro, sobre os fontanários no centro Escolar Alice Nabeiro. Uma senhora a pentear a filha a tirar os piolhos, uns meninos a jogar com as bolas trapiças. Ficava um ano a contar estas histórias...Mas daí sempre a importância que tem a envolvimento da escola com a comunidade (Anexo 3, p. 15).

É a mesma docente que recorda outros momentos e outras situações em que os professores foram gente da comunidade envolvente.

o sr. José que fazia os Galritos... Ele ensinava as crianças. Eles trabalhavam aqueles materiais da natureza dentro do Estudo do Meio e eles viam ao vivo como era, como faziam, como apanhavam o peixe, para que é que servia, a utilidade que tinha o rio naquela altura (...), E em Degolados era a mesma coisa: a senhora que fez aquelas “sogras” para pormos os cântaros na cabeça. Tudo isso tinha uma grande importância, pois todos eles estavam a aprender coisas para além dos livros (idem, p.9).

Aprender para além dos livros, parece constituir um eixo invariante dos discursos dos entrevistados, abrindo-nos as portas para compreender que as valências do projeto de Ouguela e Degolados, nomeadamente a relação intensa com a comunidade, as estratégias de partilha e cooperação ou a preocupação com as aprendizagens significativas, só podem ser compreendidas se entendermos que estamos perante um outro modo de definir a Escola e as suas finalidades. Trata-se de uma hipótese que tende a ser confirmada pela análise dos discursos dos entrevistados, nomeadamente quando nos confrontamos com as palavras de Francisco Clérigo que afirma

As pessoas têm de ter a perspetiva de que aquilo que se for fazer tem de ser suficientemente atrativo, suficientemente eficaz para a educação daqueles alunos, não só no sentido académico, mas também no sentido social, de intercambio... por exemplo, quando eles estão a fazer ligações de internet, relacionamentos interculturais... todo esse tipo de relacionamentos é muito importante para o futuro, para a educação, não só propriamente para a questão dos conteúdos, que é básica e é necessária ser feita, mas que as inter-relações que eles possam fazer entre eles, uns com os outros e com a comunidade ... e com os colegas, estás a ver? (F- p.12).

Por isso, é que a professora Agostinha Mendes defende que é necessário

“abrir a escola a outros parceiros... diversos professores de outras áreas... para irem ajudar, coadjuvar... dar certas matérias nas aulas... penso que pode ser muito benéfico porque há uma parte que fala em trabalho de projeto... criar um projeto e por os alunos a pesquisar, por os alunos a fazer, a procurar, a apresentar os seus trabalhos aos colegas, penso que pode ser um bom princípio para voltar a haver uma ligação como havia há alguns anos atrás” (Anexo 5, p. 6).

É a tentativa de rutura produzida face ao “paradigma pedagógico da instrução” (Trindade & Cosme, 2010, p. 30) que poderá explicar, então, porque é que se desenvolvem projetos em comum e porque é se atribui a importância que Manuela Catarino atribui à divulgação e à partilha do trabalho produzido.

“Havia um projeto comum. Trabalhávamos o projeto segundo a sua turma, o seu ciclo escolar. Definíamos os objetivos, definíamos o tempo em que teríamos de trabalhar até aquele “x” tempo para depois podemos apresentar à comunidade o que já tínhamos: como era o nosso trabalho, quais eram as metas objetivos e aquilo

que já tínhamos conseguido trabalhar até essa altura. Apresentávamos o resultado. Normalmente era mais ou menos a meio do ano escolar. Apresentávamos o trabalho. Mostrávamos à comunidade, à câmara, às famílias. Trabalhávamos como parceiros... trabalhávamos, precisamente, com esses parceiros” (Anexo 4, p.6).

“E depois era muito importante divulgar o trabalho do projeto. A apresentação nas Escolas...Lembro-me de irmos ao Centro Comunitário apresentar o nosso projeto com os alunos: eles a falarem, a apresentarem o trabalho que eles próprios tinham feito. O facto de eles apresentarem acho que lhes dava maturidade depois para desenvolver trabalhos mais tarde, já não só em equipa, mas eles, individualmente. Formava-os como seres independentes, como seres dentro do grupo, como seres sociais. Divulgar também nos jornais, nos jornais que fazíamos na escola, no agrupamento. O nosso PIM-PAM-PUM, lembras-te? NA rádio. Naquela altura íamos à radio de Campo Maior, falar um bocadinho. Era muito importante. Era importante depois apresentar o trabalho final em reuniões e encontros (idem, p.7).

Em conclusão, o que parece confirmar-se, a partir da análise dos dados coligidos e analisados, é que a viabilidade das escolas rurais passaria pelo desenvolvimento de projetos através dos quais se criassem as condições para conferir visibilidade às crianças “no espaço público, assumindo-se como atores sociais competentes com direito a terem vez e voz e também sujeitos do desenvolvimento (Oliveira 2005, p. 566).

Neste sentido, apesar do encerramento a que foram sujeitas, as escolas rurais, nomeadamente as escolas de Ouguela e Degolados, podem ser vistas como o ponto de partida para construir uma outra escola completamente diferente, que está anunciada em experiências que existem” (Canário, 2003, p. 98).

Ainda que se admita, como Almeida (2007), que as escolas rurais evidenciam um conjunto de vantagens como a proximidade do espaço onde as crianças se inserem, a própria disposição deste espaço, o contato estreito com o meio, o tamanho reduzido dos grupos, a continuidade nos processos, a adaptação aos ritmos das crianças ou a integração num grupo social com uma história e um percurso, tem que se valorizar o facto destas propriedades das escolas rurais só se afirmarem como fatores facilitadores de um projeto inovador se esse projeto existir. Um projeto que, de um modo geral, se identifica com a realoção da escola numa lógica de desenvolvimento local (Amiguiño, 2003), o que significa que é um projeto que assenta na promoção dos valores e das comunidades locais, na reconstrução das identidades locais por uma aliança estratégica entre crianças e idosos (D’Espiney, 2003) ou na participação da escola, em parcerias que constituam a solução para os problemas locais. Neste âmbito, o movimento social que, em Degolados, deu origem ao Jardim de Infância é um dos

melhores exemplos que poderemos evocar para caraterizar uma tal participação e as sinergias que estiveram na sua origem. cremos que esta é uma das conclusões mais pertinentes deste estudo, cujos resultados poderão ser apreciados, em parte, pela consulta dos trabalhos que se encontram armazenados no anexo 9.

2.2.1 - Conclusão

Olhando para o projeto que temos vindo a estudar, em retrospectiva, não deixa de ser surpreendente que há cerca de 25 anos atrás, no Alentejo interior, se tenha feito e tentado fazer o que se fez. Ainda que o objetivo deste trabalho não seja o de discutir o encerramento das escolas rurais, esta é uma problemática que atravessa este trabalho, dado que, no caso de Ouguela e Degolados, estamos perante contextos escolares que, para sobreviverem, rompem com a sua insularidade face às comunidades que os acolhem, estabelecem projetos de cooperação e modos de trabalhar em conjunto entre professores e alunos, descobrem e utilizam as novas tecnologias de informação e comunicação, não de uma forma episódica, escolástica e folclórica, mas como um instrumento decisivo, sem o qual as parcerias estabelecidas quotidianamente não aconteceriam. O computador passou assim a fazer parte do trabalho diário, pela consulta do correio, pela construção de mensagens, através da realização de sessões de “chat”, através de videoconferências, pela construção de uma página web e, posteriormente, pela criação de um *blog* (Ouguela Com Vida www.ouguela.blogspot.com)⁷. Por isso, é que

“as escolas pequenas, desde que tivessem dinâmicas de projeto, dinâmicas de intercomunicação, havia socialização, porque havia troca diária...no caso da correspondência, do Messenger... eles estavam diretamente ligados todos os dias... quer com o seu meio local, quer com o meio distante dos colegas que estavam à distancia a falar com eles, a partilhar, a dizer o que estavam a fazer. Lembro-me,

⁷ Foi em 12 de Março de 2004, a Escola de Ouguela deu início à sua aventura na Blogosfera, com o Blog “Ouguela Com(n)Vida”. Iniciado com um post dedicado aos amigos da Escola de Valecas/Madrid, na sequência do ataque terrorista do dia anterior, o blog permitia divulgar a causa de Ouguela junto da comunidade de blogs (profissionais e amadores), os quais nos consideravam “seus pares e partilhavam nos seus espaços de comunicação a mensagem de uma “Ouguela com vida”. Tratou-se do 1º blog de uma escola do 1º ciclo em Portugal e do terceiro blog escolar a ser criado, depois do “Geografismos” e do Netescrita.

não com a escola de Vaiamonte, mas com outra escola chegou a mostrar o que andavam a aprender na música, em videoconferência” (A 5, p. 7).

Antes de tudo isso, contudo, Ouguela e Degolados abriram as portas às comunidades e descobriram como os vizinhos, as mães, os avós podem ser decisivos como parceiros educativos. No Centro Comunitário de Ouguela almoçam e convivem diariamente. Iniciam, assim, um percurso epistemológico que se faz em sentido contrário àquele que Comenius (1985), em meados do século XVII, preconizou na sua Didática Magna, quando afirmava que raramente os pais estão preparados para educar bem os filhos, ou raramente dispõem de tempo para isso. António Gadanha, carinhosamente conhecido por António “Camões”, tão referido nos depoimentos dos entrevistados, está neste estudo para desmentir como a insularidade das escolas pode ser um desperdício de recursos.

Se a montante ocorre este movimento tão significativo de comunhão, do qual o Centro Comunitário de Ouguela é o exemplo máximo, a jusante, por via do blog, ocorreu um movimento equivalente. Tal como já o referimos a abertura ao mundo é potenciada pela Internet e pela criação do blog. A página conjunta das escolas de Ouguela e Degolados era visitada, diariamente, por muitas escolas e outras entidades que recebiam regularmente notícias do trabalho desenvolvido. Por isso é que quando anunciamos que a nossa escola poderia fechar pudemos receber a mensagem, entre muitas outras, que se passa a transcrever.

“From: "Zenny Dantas"

Sent: Monday, April 08, 2002 8:20 PM

Subject: reenviando sem acentos...

Ola !!

Tom, Tiago, Iria, Luis e Ricardo, em primeiro lugar quero pedir perdão por todas as vezes que foram tao carinhosos comigo e que nao retribui...

Hoje parei tudo o que tinha pra fazer so para lhes dizer o quanto gosto de voces, suas mensagens, fotos, relatorios, cartoes e brincadeiras SEMPRE inunda o meu coracao de ALEGRIA... Olho as fotos da escola de voces e fico a imaginar o cotidiano de criancas tao distante, tao pequenas e tao especiais... Chorei so de imaginar a possibilidade de que essa escola seja fechada... Isto seria uma violencia com toda a comunidade, creio que isso nao ocorreria.

Ah! Como me alegra e como sou agradecida ao fato da internet existir e assim poder conhecer "gente tao linda" como voces... Adorei saber sobre o dia das comadres e do compadres e gostei ainda mais de perceber o quanto os velhos sao uteis, amados e respeitados no seu pais, no meu, infelizmente nao e bem assim. Quero que saibam tambem, que embora nunca tenha dito todas estas coisas diretamente a voces, MUITO tenho falado para as pessoas que conheco dos meus pequenos amiguinhos que vivem do outro lado do oceano, numa pequenina aldeia verde... Queria eu poder um dia visita-los...

(...) Em outro momento falarei um pouco sobre a minha vida por enquanto eu os convido a conhecer a

nossa escola atraves do site WWW.URSULA.COM.BR, quero também enviar uma foto para que saibam do meu sorriso sempre presente.

Um beijo MUITO carinhoso a todos vocês!

Zenny”

Contudo, o referido movimento de abertura ao mundo não se circunscreve, apenas, à internet e ao *blog*. A parceria com a Escola de Villar del Rey tão referida neste estudo é o resultado do primeiro momento de internacionalização do projeto, o qual prossegue com o envolvimento em projetos que como o projeto Socrates permitiram que, por exemplo, uma delegação luso-espanhola, do já referido grupo dos «seven», tivesse visitado, em 2002, Arnissa, na Grécia, o que esteve na origem, em 2003, da retribuição da visita, a qual deu origem aos primeiros “Jogos Olímpicos de Ouguela”, com a participação da delegação de alunos e professores gregos e da turma dos alunos correspondentes. Tratava-se não de um simples Projeto “Socrates”, para principiantes, mas de um projeto de desenvolvimento escolar, um projeto que envolvia a implicação da comunidade e dos parceiros locais, desafio que se integrava perfeitamente no trabalho que vínhamos a desenvolver ao longo dos últimos anos letivos.

O impacto de tudo isto só adquire sentido porque afeta o modo como em Ouguela e Degolados se define quer o que é aprender, quer como se aprende.

Foi, por isso, que neste subcapítulo revelamos as representações dos professores sobre a gestão do processo de ensino-aprendizagem, as quais nos permitem aceder a um universo que, pese as suas vulnerabilidades e contradições, nos mostra, em primeiro lugar, uma tentativa genuína de construir desafios que permitam aos alunos realizar aprendizagens significativas. É no âmbito de um tal investimento que o vínculo entre as escolas e as comunidades adquire um valor estratégico indesmentível não só ao nível do suporte às aprendizagens formais como a aprendizagens de carácter não-formal. As referidas escolas não deixaram de cumprir os programas das diferentes disciplinas, fizeram-no, contudo, de forma diferente.

Veja-se, por isso, como o projeto ambiental “Ouguela com vida, entre o Xévorá e o Abrilongo” (Anexo 10), apoiado pela região de turismo de S. Mamede, e que serviu de mote a todas as atividades de estudo, pesquisa e reconstituição da relação existente entre o povo de Ouguela e o seu rio. O Xévorá e o Abrilongo são os dois rios que nascem na serra de S. Mamede e que inspiraram os alunos a contar a sua história e a história do povo de Ouguela. Tal como dois irmãos separados à nascença, um partiu

para terras de Espanha e o outro caminhou por Portugal, encontrando-se finalmente nas terras de Ouguela, onde se tornaram “Amigos para S(i)empre”. Com esta história, alunos e comunidade participaram na construção de uma apresentação que, utilizado no Encontro Luso-Espanhol de alunos e em muitas outras apresentações, dá voz à cultura de um povo e constitui um pequeno testemunho do seu património cultural. Foi um projeto que só se tornou possível porque houve um dia, entre muitos outros dias, em que o Sr. António Camões, o Sr. José Velez e o Sr. Dionísio levaram o Luís, o Tom, a Iria e o Tiago para as margens do Xévor. Aí as crianças aprenderam a distinguir o vime e o salgueiro e a colher os seus verdes ramos. O Sr. António, ensinou-nos a descascar o vime, com um descascador feito no momento a partir de uma vara de salgueiro. O Sr. Dionísio mostrou como era tratada e aproveitada a matéria-prima para fazer cestos, cadeiras e até mobília. O Sr. Velez mostrou como se fazia um galrito e mostrou como se colocava dentro do rio, mostrando-nos como se apanhavam os barbos e as bogas e contando-nos como era importante esta atividade no equilíbrio do orçamento familiar e na relação que se estabelecia com os guardas-fiscais.

Qual é o significado de uma atividade desta natureza, do ponto de vista do seu impacto educativo? Não é assim que se constrói o sentimento de pertença a um lugar e a uma comunidade? Não é este um meio eficaz de aprender História como uma narrativa que também diz respeito àqueles que nos oferecem um lugar no mundo? Não é assim que se pode promover a afirmação de cidadãos conscientes, críticos, que aprendem a conhecer o seu lugar no mundo?

E o que se pode aprender, por exemplo, no decurso de um almoço que junta no mesmo refeitório as crianças e os idosos?

Na visita dos professores e alunos de Arnissa, atrás referida, após a refeição aprendeu-se e ensinou-se aos forasteiros o jogo da sapatilha lendilha, onde crianças e idosos se (con)fundem numa roda, sentados no chão, passando uma sapatilha por baixo das pernas e cantando «sapatilha, lendilha, lendon, se te descuidas levas um sapaton». Aquele que está no meio, vai girando o corpo e o olhar e vê desfilar perante os seus olhos um conjunto de jogadores desde os 7 aos 80 anos. Noutro dia, gregos e portugueses cantaram: “Aqui vai o lenço, aqui cai o lenço, cairá ou não para o chão”. Cantaram e correram em torno de uma roda intercultural e intergeracional que por intermédio de um lenço e de um sorriso comunicava sem necessidade de usar a palavra.

É de acordo com uma postura que, de algum modo, prenuncia, hoje, o esforço em promover uma Escola capaz de gerir de forma autónoma e flexível os desafios curriculares com que confronta os seus alunos que se afirmava já no projeto das escolas de Ouguelas e Degolados.

Neste âmbito, e a título de exemplo, vale a pena referir os encontros luso-espanhóis de alunos que foram protagonizados pelas crianças de Ouguela, Degolados, Campo Maior, Fontaínhas e Villar del Rey. Aqui a amizade entre as crianças toma conta dos encontros, realizados sob o lema “Amigos para S(i)empre, entre o Xévora e o Abrilongo”. Realizam-se oficinas em que se põem em comum os saberes tradicionais e os trabalhos realizados pelos alunos a respeito do seu património cultural e ambiental. Visitam-se locais importantes da aldeia, a igreja as muralhas do castelo, as mesmas muralhas, que, muitas vezes, separaram portugueses e espanhóis, são transformadas através das narrativas do Sr. António Gadanha. Os alunos e o Sr. António, sabendo que em muitos dos momentos gloriosos de Ouguela, a sua população se viu forçada a defender o castelo das invasões espanholas, lideradas pelos vizinhos comandantes das praças de Albuquerque e Villar del Rey, preferem enaltecer a o rapazinho da “lenda do Tamborzinho” que durante as invasões francesas desceu a muralha por uma figueira para ir pedir ajuda a Campo Maior. Quanto às batalhas entre portugueses e espanhóis, são tempos idos, mas lembrados pelos alunos com a mútua homenagem por eles prestada a João da Silva e João Galindo, o Capitão de Ouguela e o Capitão de Albuquerque que no longínquo ano de 1475 decidiram que, para que nenhum dos seus homens morresse em batalha, combateriam entre si até à morte para dirimir a quezília entre os dois reis. Feridos de morte, o Capitão de Albuquerque morria no local e o Capitão de Ouguela, João da Silva, morria 28 dias depois.

A coragem destes dois comandantes e a forma como defenderam as vidas dos seus homens é aplaudida por crianças e adultos, simbolizando este gesto a irmandade entre dois povos que partilham entre si, também, as histórias do contrabando ou o auxílio prestado aos fugitivos que, durante e depois da guerra civil espanhola, se refugiaram em Ouguela. São histórias que constituem objeto da pesquisa produzida pelos alunos e parte integrante do legado curricular que lhes é oferecido como oportunidade de aprendizagem.

As oficinas, por fim, incorporam a plantação de árvores ou plantas, a realização de jogos tradicionais, como o jogo do pau ou o jogo do burro. No caso da oficina de informática, revisitam-se os trabalhos construídos e colocados na página de Villar del Rey, incluída no espaço do servidor que a RCTS reservou para Ouguela.

Em suma, o que este estudo permite demonstrar, ao qual acrescentamos, nesta conclusão, algumas das nossas memórias como participante ativo do projeto, enquanto docente, na escola de Ouguela, é que o mesmo evidencia como se podem ampliar as oportunidades de aprendizagem, ampliando-se a sala de aula e as fontes de aprendizagem, o que permite encontrar, assim, um meio de contrariar a uniformização cultural que empobrece e impede que nos descubramos como pessoas com uma história que nos constitui, também, naquilo que somos. Não se trata, contudo, como se viu de nos fecharmos no nosso universo, mas de o utilizar para compreender que nos inserimos num universo mais amplo.

Uma educação mais cosmopolita não pode desprezar a possibilidade das suas crianças aprenderem quando bebem água da fonte ou quando aprendem a identificar os pássaros. Nem todos começarão por aqui mas não se pode negar a possibilidade de começar por aqui.

Hoje, estas são memórias de um passado de escolas que, paradoxalmente, viram o seu trabalho reconhecido. Fala-se de alunos, professores e comunidades que receberam das mãos do então ministro David Justino, o 3º prémio no “concurso Nonio - Eschola”. Fala-se de comunicações apresentadas no encontro de professores, “Aprender no Alentejo”, organizado pelo professor Bravo Nico, da Universidade de Évora, onde estiveram presente o sr. António Gadanha e o Tom, a exemplo de outras presenças e outras comunicações, com os mesmos e outros participantes, no congresso do Alentejo, em Montemor; em Trujillo, Espanha, onde se estabeleceram contactos com investigadores e jovens espanhóis e sul americanos; no Encontro de Alcácer do Sal, promovido pelo ICE, no Challenges, 2003, em Braga ou, ainda, na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

2.3 - Os docentes e a sua relação com a profissão

Os depoimentos dos entrevistados sobre a atividade que protagonizaram relacionada com o projeto de Ouguelas e Degolados assume uma importância particular por diversas razões.

Em primeiro lugar, permite discutir até que ponto os professores das escolas rurais poderiam encontrar um sentido para o trabalho que realizavam, tendo em conta o isolamento dessas escolas, a sua falta de condições e uma alegada desmotivação derivada do trabalho com o reduzido número de alunos.

Em segundo lugar, é interessante refletir sobre a vida daqueles professores, particularmente num tempo em que um estudo sobre a profissão docente, financiado por uma federação sindical, refere que um número significativo de professores sofre de exaustão emocional (Varela, 2018), decorrente das condições de trabalho a que se encontram sujeitos e à depreciação do seu estatuto profissional.

Do conjunto de entrevistas que realizamos constata-se que são os testemunhos dos entrevistados acerca dos acontecimentos significativos que viveram ou da natureza e qualidade das relações que experienciaram devido ao trabalho conjunto que realizaram que constituem o ponto de partida da análise a produzir. Mesmo assim, não podemos deixar de valorizar as conclusões que fomos construindo até ao momento nem, tão pouco, os depoimentos sobre as condições de vida e de trabalho nos novos centros escolares, depois do encerramento das escolas de Ouguela e Degolados.

2.3.1 – Os discursos sobre os acontecimentos profissionalmente significativos

Antes de analisarmos os discursos sobre os acontecimentos que os entrevistados consideraram ter sido profissionalmente significativos, do ponto de vista das atividades que protagonizaram, importa reconhecer que tais discursos não poderão ser dissociados das representações que propõem sobre o trabalho docente e das atitudes que revelam em consonância com tais representações. Ainda que esta seja uma problemática que foi abordada nos capítulos anteriores, consideramos que há afirmações que adquirem alguma relevância, dado que exprimem um modo de pensar a profissão que irá condicionar o modo de analisar o trabalho realizado nas escolas de Ouguela e Degolados.

A afirmação da professora Lurdes Ribeiro, quando defende que “nunca trabalhei com uma criança que tivesse vergonha da cultura deles.... Até os ciganos... talvez

porque eu valorize muito essa questão... eu sinto-os felicíssimos. (Anexo 3, p.12), permite ilustrar uma atitude de abertura aos alunos e ao seu universo cultural, parecendo vê-los como uma condição e não tanto como um obstáculo. Esta é também uma problemática que a professora Carmen Pagador aborda, chamando a atenção para a postura do docente como condição da aprendizagem dos seus alunos.

“O que se passa é que a forma como os alunos estão depende do entusiasmo que o professor coloca em algo e o sonho que lhes apresenta (...). Se te baseias em algo como no quadro preto, e te baseias na repetição, provavelmente ficam aborrecidos. Se eles vêm que tu estás entusiasmado em organizar, preparar as atividades... (Anexo 6, p.4).

Neste sentido, pode afirmar-se que a valorização do trabalho realizado, por parte dos professores, terá de ser compreendida em função da importância que atribuem à relação da Escola com a Comunidade, à valorização de aprendizagens que têm a ver, também, com a apropriação da cultura local e aos intercâmbios que patrocinam e nos quais se envolvem.

Numa análise panorâmica dos discursos dos professores sobre a problemática que justifica este capítulo pode considerar-se que há duas dimensões que sobressaem, o trabalho conjunto interpares e a perceção positiva sobre atividade profissional realizada.

2.3.2 – O trabalho de cooperação entre professores

Manuela Catarino, educadora de infância, que foi responsável pelo jardim de infância itinerante em Ouguela e Degolados afirma de forma explícita que

Aquilo que me mais me marcou nesse tempo foi termos em conjunto o mesmo projeto. Depois encontrávamo-nos para definir os objetivos deste projeto e para, dentro desses objetivos, o desenvolver em cada sala. Temos muitas memórias, muitas... de vários encontros... todos os anos existia um...Esse era o culminar de um trabalho que era desenvolvido ao longo do ano. O importante no Projeto Escolas Rurais (...) era existir um projeto que era um projeto comum entre as 3 escolas. Depois passou também para uma turma com o Francisco de Campo Maior. Aquilo que me mais me marcou nesse tempo foi termos em conjunto o mesmo projeto. (Anexo 4, p.5).

Esta é, igualmente, a perspetiva da professora Agostinha Mendes, docente na escola de Vaiamonte, em Monforte, cuja relação com Ouguela e Degolados se explica por se inserir no projeto «Do Longe Fazer Perto». Segundo esta entrevistada

Para os professores isto funcionava bem porque havia encontros onde se preparava o que se ia fazer. Onde se faziam compromissos: Eu vou trabalhar a correspondência, escolar, a troca de saberes, a troca de materiais, mas tu comprometes-te a devolver também alguns saberes, alguns materiais e também a correspondência escolar (Anexo 5, p. 5).

Na perspetiva de Lurdes Ribeiro foram “(...) anos maravilhosos... para mim foram maravilhosos... encontros que fazíamos a nível nacional, onde ouvíamos experiências de tantos sítios de Portugal, dos professores empenhados nestas coisas...” (Anexo 3, p.4).

É neste quadro de intercâmbios, de partilha e de cumplicidades que surge o já referido grupo dos «seven», referido por Francisco Clérigo no excerto que se passa a transcrever

“Ainda sobre os “seven”...O principal é que, quando tu vieste, essa ligação de alguma forma institucionalizou-se... nós passamos a juntarmo-nos, os sete para podermos conversar sobre os assuntos da escola e sem ser dos assuntos da escola...porque além de sermos colegas, éramos amigos... e tínhamos um tipo de relacionamento que nos permitia interagir como todas as comunidades e nós entre todos e pôr os alunos a funcionar também entre todos, estás a ver? Acho que era essa a nossa perspetiva...(...). Era isso que nós conseguíamos... (...) as partilhas que fazíamos... conseguimos trabalhar com os nossos alunos...Nós fizemos muito intercâmbio, eu com a escola do Bairro novo, com Ouguela, contigo...Fazíamos textos, blogs... conversas entre nós....no Messenger... e assim... com os alunos também.... Púnhamos o Messenger a funcionar num lado e noutro... Para já era a amizade, depois porque éramos colegas em escolas... embora separadas... eu já tinha estado em Ouguela, a Lurdes já tinha estado em Degolados... a Manuela foi quem criou o Jardim de infância em Degolados....Então, os “seven”, de alguma forma, nós tínhamos essa situação de amizade, (...) e tínhamos a noção de que a escola pode contribuir para o desenvolvimento comunitário... estávamos no mesmo sentido todos e tentávamos fazer coisas que tivessem... que avançassem nesse sentido. Sentíamos que os alunos eram mais felizes e mais bem educados desta maneira...(...) mais participativos, mais ativos, mais empreendedores... isso tudo...” (Anexo 2, p.8,9).

Percebe-se melhor por este depoimento que o trabalho em conjunto e a cooperação estabelecida entre professores permitiu criar cumplicidades geradoras de afetos que, de algum modo, constituem, nas palavras dos envolvidos, memórias de bem-estar, num tempo em que não se sentiram atores anónimos ou isolados. De algum modo, esta é uma perspetivada corroborada pela professora Carmen Pagador.

“Eu creio que o grupo de “los seven” respondia a uma necessidade de partilhar amizade, para além de termos as mesmas aspirações e o mesmo trabalho. Eu fui

sempre partidária de dizer que se conseguem melhores resultados no trabalho partilhado quando se passa uma hora juntos no bar que quando estamos 5 horas juntos no gabinete e a escrever. Porque no bar é um sítio onde estás descontraído, onde podes rir, partilhar, donde surge a amizade. E quando há amizade, sempre tem de haver algo de respeito, de carinho e de interesse. E com o respeito, o carinho e o interesse, qualquer projeto que colocas em cima da mesa, vai para diante. Quando não aconteça essa coesão, esse respeito e esse carinho, podes passar horas a planificar que tudo vai por água abaixo. Assim tive a sorte de conhecer a Manuela Catarino, a Vera Silva, a Lurdes Ribeiro, o Francisco Clérigo, o António Mendes, a Elisabete Tavares. Começamos a ter mais sessões de partilha que de programar e depois de termos uma amizade consolidada, todos os outros projetos vão em frente. Sempre estávamos em contacto, quer pelo computador, quer telefonicamente. E a mim não me custava nada vir para cá. Ou a vós ir para lá. Sempre se encurtavam as distâncias porque havia esse desejo de partilha” (Anexo 6, p.3).

Como sintetiza Francisco Clérigo, a colaboração entre professores não pode ser dissociada de uma racionalidade onde a cooperação é um fenómeno mais amplo que explica a cooperação entre os alunos e com as comunidades.

“... a nossa intervenção enquanto professores, (...) dever ir nesse sentido, quer dizer... deve ir no sentido de colaboração entre docentes, colaboração entre alunos, colaboração entre comunidades... aprendizagem com os saberes locais... conhecer exatamente a realidade onde estão e a comunicação a outros e a produção de recursos e de trabalhos que nós conseguimos fazer sobre a nossa comunidade e partilhar como outras pessoas. Que é também uma das situações que nós também fazíamos nas escolas rurais. Era sobre a nossa comunidade, conhecermos a nossa comunidade, produzirmos coisa/recursos/comunicação e depois comunica-la a outras pessoas. Por exemplo nós estamos com robótica, com comunicação... via email... internet... intercâmbio com outras localidades... E ao mesmo tempo... trabalhar os nossos recursos e as nossas realidades. Conhecer-las bem, trabalhá-las, produzir sobre elas e comunicar a outras pessoas e fazem intercâmbio com outras pessoas...” (Anexo 2, p.14).

Esta leitura adquire maior pertinência e acutilância quando se estabelece o contraste com os depoimentos dos mesmos entrevistados sobre a sua vida nos novos centros escolares.

Manuela Catarino confessa que “deixou de existir o jornal da escola para passar para o jornal do agrupamento e nesse sentido, perdeu-se um bocado... enquanto Jornal da Escola era um jornal com muitas notícias da escola, enquanto o jornal do agrupamento é um jornal com muitas notícias, mas com uma notícia da escola. (Anexo, p.11). Isto significa que o anonimato derrota a singularidade e que as condições mudaram drasticamente, como revela Francisco Clérigo, o qual considera que

De alguma forma nós acreditamos que o facto de os alunos se relacionarem uns com os outros num determinado projeto, numa determinada situação, num

determinado intercâmbio, os faz ser melhores pessoas, ser mais educados, terem uma abertura maior ao mundo e serem mais empreendedores e melhores pessoas no futuro. Só que isso não pode... como é que hei-de dizer? vai ser coartado pelos programas, pelas avaliações, não é? (Anexo 2, p.13).

Manuela Catarino diversifica esta reflexão, referindo, por exemplo, que “entre o jardim de infância e 1º ciclo é difícil fazer articulação...Pode haver esta articulação pontual com alguma determinada atividade... tem havido coisas pontuais.... É muito difícil gerir o tempo... o tempo dos transportes é diferente... Os intervalos são a horas diferentes... é muito difícil de gerir esse tempo...” (Anexo 4, p.13). Lurdes Ribeiro, por sua vez, recorda que “Desde que houve esta história das avaliações, o ambiente entre os professores estragou-se...antigamente trocávamos as ideias, trocávamos materiais. Agora não, agora cada um faz para mostrar o que faz, ou para inglês ver... (Anexo 3, p. 14). Para além disso, houve outras mudanças que afetam o modo de trabalhar de quem pôde usufruir de uma outra liberdade para decidir e atuar. Mais uma vez, é Lurdes Ribeiro que estabelece as comparações.

Nós agora estamos naquela “escola de betão”, onde para entrarmos temos dizer que fomos a pedido da professora “tal”... quando nas outras escolas tínhamos a porta aberta a toda a hora... A ordem que lá está minha na portaria é assim: “Sempre que alguém cá vem e diz “ eu vou falar com a professora Lurdes” – ou os meus alunos antigos querem cá vir, é porque eu lhes dei ordem para isso... Portanto é para deixarem passar as pessoas... Porque está ali uma grande barreira, não é? (idem, p.7).

Para mim aquilo era uma coisa muito enriquecedora, pois não estávamos ali a trabalhar de cor. Nós estávamos ali a trabalhar as nossas... para atingirmos as “tão lindas metas” (tom irónico) “ e os “conteúdos” que agora está tudo na moda... mudamos assim os nomes... muito bonitos... mas depois... se calhar... o trabalho não vale nada... pomos umas palavras muito bonitas às questões... mas depois... Presentemente eu faço com a minha turma... na escola de betão como eu lhe chamo... porque me ponho a mim próprio essa questão... Eu não posso deixar de ser a professora que fui. Tanto que (então) fiz um trabalho muito giro sobre os fontanários com o dr. Galego... E já tenho projetos para a minha próxima turma. Porque senão morro ali entre as quatro paredes da escola. (ibidem).

Nós tínhamos vivências com colegas de todo o lado. De todas as escolas que pertenciam ao projeto. Criávamos entre nós laços de amizade e trocávamos ideias, trocávamos materiais e era muito mais interessante do que é agora...(ibidem).

Ali na escola de betão, que tradições conhecem? Só quando eu levo lá os avós, a falar como era antigamente o Natal... Ou como faziam antigamente as flores das festas do povo.... Que agora as flores das festas do povo também são mais artificiais que outra coisa... Essa tradição... também... Que agora as flores das

festas do povo também são mais artificiais que outra coisa... Essa tradição... também... Está dentro de uma gaveta... de mofo... cheira a mofo.... Não é como antigamente... e as crianças não sabem...(ibidem).

Para além das novas condições e exigências do trabalho, há quem, paradoxalmente, se sinta mais isolado.

“Uma das coisas que nós agora estamos... é a questão que estamos longe do agregado populacional.... Aqui ... já é uma das dificuldades... mas nós dantes também estávamos um pouco longe do agregado populacional e íamos lá... Agora há uma institucionalização...” (idem, p.10).

“Agora para irmos lá abaixo (Campo Maior) ver as pessoas, tenho de andar um quilometro. Antes vivia-se em agrupamento, mas mantinha-se a individualidade de cada escola. Agora... Tenho de sair do centro escolar e descer uma rua imensa até lá à civilização, porque nós ali naquela escola não temos vizinhos. O mais próximo é o quartel da GNR.” (Anexo 3, p.14).

“Era um trabalho um pouco mais isolado, em termos de espaço. Mas eu acho que nós estamos, em termos de agrupamento, estamos mais isolados em termos físicos... físico-interior...Não é em termos físicos, é em termos emocionais... em termos físicos estamos mais próximos... em termos emocionais estamos mais separados. Porque acho que somos muitos no mesmo sítio... como é que eu hei de explicar... (...). É difícil trabalhar... quando somos muitos é mais difícil trabalhar todos para o mesmo sítio... porque já há muitas ideias, há muitos pais, há muitas mães, muitos avós... já há muitos professores a pensar... muitos alunos... percebes?” (Anexo 2, p.13).

“Para mim um agrupamento é um ajuntamento...É bonito estarmos todo o ano sem conhecer as pessoas que lá estão (tom irónico)” (Anexo 3, p.14).

A burocracia é outra das queixas que tende a inviabilizar as iniciativas inovadoras. É que a “a escola de hoje, com esta burocracia toda, não tem essência nenhuma” (ibidem). Trata-se de uma denúncia recorrente que adquire contornos específicos, nas palavras de Manuela Catarino.

“Nas escolas podíamos ficar até muito mais tarde. Podíamos fazer uma atividade depois das 6:00, com os pais para dar azo a que eles saíssem do trabalho que viessem... fazíamos aquelas festinhas dentro da sala. No Agrupamento tem aqueles horário e àquela hora fecha. (...) Às 6:00 da tarde ninguém entra. Portanto temos que nos adaptar às normas que existem. Não é fácil” (ibidem).

Francisco Clérigo narra uma situação que visa confirmar o obstáculo que a burocracia constitui.

“Neste final de ano já fui dar uma volta... fiz intercâmbio com alguns colegas espanhóis, (não me lembro bem do nome da escola) mas foi o agrupamento que

pediu. Eu fiz no sentido de dar a conhecer Campo Maior aos espanhóis e aos nossos alunos, com as turmas do segundo ano. Nós não conseguimos ir lá... por causa da burocracia... (Anexo 2, p.11).

Em suma, e como resume Francisco Clérigo,

há duas situações... uma situação é a questão de estarmos longe... uma coisa principal é os programas estritos que temos... os conteúdos, a quantidade de conteúdos que temos... os manuais... o programa, o currículo... da maneira como nós começando no dia tantos de setembro até ao dia tantos de junho... se não fizermos aquilo dia a dia... com uma determinada rapidez... para além de não conseguirmos dar os conteúdos por causa das provas de aferição, dos exames, dessas coisas... e de não conseguirmos treinar os alunos tanto como deveríamos... as solicitações também de outras entidades... ocupam-nos demasiado o tempo escolar... então... para além da distancia... para além da burocracia para pedires para te deslocares... tu para te deslocares à biblioteca mete uma manhã inteira... assim perdeste 5 ou 10 conteúdos de estudo do meio, de matemática e de português.... Então nesse sentido é mais complicado fazer isso, estás a ver... é mais complicado porque ou se tem um projeto que seja suficientemente agregador, que dê ao aluno uma perspetiva e à comunidade uma perspetiva de boa educação/educação evolutiva e que seja eclética... ou então.... Para conseguirmos fazer um projeto que tenha isso tudo é muito complicado e, portanto... vamos/podemos perder “o saco e o atilho”... dar-lhes experiências de ligação com a comunidade mas que depois custam a refletir-se no aspeto educativo/académico...(Anexo 2, 10-11).

Independentemente da validade e fiabilidade heurísticas destes depoimentos, eles permitem constatar que o discurso deficitário sobre as condições de trabalho nas escolas rurais é um discurso que necessita de ser revisto e discutido quanto à visão estereotipada que tende a ser proposta. Em larga medida, no confronto com o presente os entrevistados tendem a denunciar a sua perda de autonomia, do ponto de vista das decisões que podem assumir, relações menos calorosas com os colegas e uma relação menos significativa com o trabalho. Tal relação parece ser afetada, por isso, pelo modo como os entrevistados percecionam o trabalho realizado nas escolas rurais, referindo quer o seu envolvimento nessas atividades quer o significado das mesmas. Assim

2.3.3 – A perceção sobre o trabalho realizado

Neste estudo, e pelos dados que já apresentamos e discutimos, parece-nos ser plausível concluir que os entrevistados abordam o trabalho que produziram, enquanto docentes, de forma bastante positiva, o qual lhes permite orgulhar-se do mesmo, como está bem patente no episódio que a professora Lurdes Ribeiro evoca,

Criamos um teatro tão interessante sobre os oceanos, onde também estavam os meninos de Ouguela, os meninos de Degolados e os meninos do pré-escolar. Foram as únicas escolas do conselho a participar naquele evento. Dois dias em Portalegre. (Anexo 3, p.12).

Se neste caso, é a própria professora que reconhece o impacto do trabalho realizado, há outros casos que o reconhecimento vem de fora, como se exemplifica através dos dois depoimentos que se passam a transcrever.

“(...) passados alguns dias recebemos uma carta. Fomos selecionados para ir à Expo apresentar o nosso trabalho! (risos de alegria). Lindíssimo, lindíssimo, lindíssimo! Mas tudo isto baseado nas dinâmicas das escolas rurais” (ibidem).

“Do Abrilongo ao oceano – que desenvolvemos na altura da expo 98. Fomos apresentar um trabalho à expo. Foi a única escola que foi, foi a de Degolados... do distrito de Portalegre, com um trabalho escrito por nós e feito por nós (Anexo, p.5).

É, em suma, a singularidade do trabalho que se valoriza, em função da qual se afirma a qualidade e originalidade do mesmo. Uma qualidade e uma originalidade que, em larga medida, se relacionam com o modo como nas atividades conducentes a estimular as crianças se incorporam os saberes locais e o reconhecimento da função educativa da comunidade. Neste sentido, Manuela Catarino valoriza o facto de as crianças terem visto “o pão a ser feito, a ser posto no forno a lenha e depois a sair; Atividades de computador, das atividades que se tinham desenvolvido ao longo do ano, em que estávamos dentro de uma das salas do Castelo e depois iam vindo, com os grupos misturados” (Anexo 4, p.9). Para além disso, afirma:

Considero, principalmente os projetos que fizemos em conjunto (com o mesmo objetivo). Aqueles que nos fizeram debruçar a todos ao mesmo tempo, não só com o grupo de professores, mas envolvendo a comunidade, a autarquia, o grupo de Portalegre (idem, p. 1).

A professora Agostinha Mendes confronta-nos, igualmente, com memórias sobre a importância dos saberes locais.

“A escola torna-se muito mais rica... porque os saberes de antigamente são muito importantes. E desenvolvê-los com os saberes de agora, ligados com a net, ensinar os idosos a mexer na net, ensinar os idosos a usar o telemóvel, é muito importante. Os alunos dão vida a qualquer aldeia, a qualquer terra, pois o sorriso de uma criança, o abraço de uma criança dá vida a um idoso. É uma forma de carinho, é uma forma de reconhecimento...” (Anexo 5, p.4).

“penso que as colegas que trabalharam em parceria e nesses projetos de uma maneira ou de outra, sempre levaram pais e familiares à escola para falar das tradições, para falar de valores de antigamente” (idem, p. 6).

Finalmente, é a vez da professora Lurdes Ribeiro o fazer, considerando que

“de todo o trabalho que se fez nessa altura eu recorro todas elas com grande significado e com grande saudade, porque nós iniciamos este projeto fazendo reposições da cultura local e tradições locais. Lembro-me do dia das cruzeiras na Urra, lembro-me da senhora da pedra em Alpalhão, do baile da pinha em Alpalhão, recordo-me de fazermos as maias em Degolados... Nós íamos às outras escolas e as outras escolas vinham a nós... E também de repor uma tradição muito típica de Degolados – As bilhas da nossa terra. Uma dança que foi organizada na altura em que os fontanários foram inaugurados” (Anexo 3, p.1).

Pode considerar-se que este sentimento referente ao envolvimento em iniciativas que se avaliam como positivas é um fator poderoso de afirmação da autoestima profissional, ao ponto de Lurdes Ribeiro recordar que

“fizemos um projeto (que fazíamos anualmente pelas escolas) fizemos um cortejo com os meninos, com os trajes tradicionais de Campo Maior... para o castelo. Eu fugi do hospital, por causa disso, onde estava internada – assinei o termo de responsabilidade... Porque andava a ensaiar os meninos num teatro de Santa Beatriz da Silva”. (idem, p.3)

2.3.4 – A problemática dos recursos

Esta é uma problemática que tende a ser evocada sempre que se aborda a problemática das escolas rurais, valorizando-se a ausência de recursos como uma das características destas escolas. O que este estudo demonstra é que, por um lado, esta não é uma propriedade invariante dessas escolas e que a noção de recurso se amplia de forma inédita, como se infere da reflexão de Lurdes Ribeiro que considera que

Os meus recursos lá em Ouguela era a D. Camila, que era a nossa auxiliar. Eram os pais, que sempre estavam dispostos a isso. E a Câmara Municipal de Campo Maior, que na altura só tinha duas carrinhas, nem havia autocarros. E íamos visitar Elvas, íamos todo o dia para Elvas e andava o senhor a transportar os alunos, de trás para diante a transportar-nos... (idem, p.2).

Como se pode constatar, o primeiro dos recursos é a própria comunidade, para além da autarquia, podendo-se acrescentar, face às informações que foram sendo disponibilizadas neste estudo, que o Instituto das Comunidades Educativas (ICE) e a Escola Superior de Educação de Portalegre, por um lado, tal como o investimento dos professores nos projetos, por outro, constituíram-se quer como recursos quer como instrumentos para os obter. Neste âmbito, vale a pena valorizar o papel assumido pelas novas tecnologias no desenvolvimento das iniciativas nucleares dos projetos que, em conjunto as escolas foram desenvolvendo. Um processo que, mais uma vez, Lurdes Ribeiro recorda saudosa.

Foi a primeira vez que apareceu um computador na escola. Lá trouxeram um muito antigo (Macintosh) e trabalhavam nele... a preto e branco... depois o Francisco Clérigo, num verão, fomos lá para baixo para uma sala onde funciona o turismo e fomos aprender. Ele era o nosso professor de informática. Quer dizer – aprendiam os alunos, aprendiam os professores e aprendiam as pessoas da comunidade. Era uma interligação muito interessante. Eu falo disto com muito gosto, porque tenho muitas saudades desse tempo. (idem, p.10)

O que concluir?

Podemos abordar a problemática dos recursos como um analisador do PER, dado que permite compreender como este projeto e aqueles que nele participaram foram sendo capazes de construir uma atitude resiliente que, de algum modo, explica porque é que recordam os tempos passados em Ouguela, Degolados e Vaiamonte como tempos profissionalmente tão significativos. Foram tempos em que se puderam afirmar como autores e construtores do conhecimento profissional, o que lhes permitiu transformar os obstáculos em desafios, em função dos quais se tornaram capazes de descobrir e mobilizar recursos. Dessa descoberta valoriza-se quer o reconhecimento da importância das parcerias com outros colegas, quer a leitura proativa dos alunos, das suas famílias e da comunidade em geral. Só assim é que, por exemplo, a autarquia, a Escola Superior de Educação e o ICE puderam ser vistos como recursos valiosos e decisivos para desenvolver o PER.

3. O Projeto das Escolas Rurais e o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

Com este capítulo encerra-se e conclui-se esta dissertação, a partir da qual se pretende discutir como a reflexão produzida sobre o projeto de Ouguela e Degolados, inserido no Projeto das Escolas Rurais, pode contribuir para compreender a necessidade e a importância das escolas poderem assumir decisões curriculares autónomas e contextualizadas.

Creemos que, em larga medida, a resposta já foi sendo dada, ainda que este seja o momento para conferir visibilidade à mesma e aos argumentos que a suportam.

3.1 - O projeto de autonomia e flexibilidade curricular

No âmbito das prioridades definidas no Programa do XXI Governo Constitucional para a área da educação, foi autorizada, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018 (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho). Trata-se de um projeto que abrange os estabelecimentos de ensino da rede pública e privada, cujos órgãos de direção, administração e gestão manifestem interesse na implementação do mesmo e visa a promoção de melhores aprendizagens, indutoras do desenvolvimento de competências que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho) propõe. Assume-se, por vis de tais finalidades, a centralidade das escolas, dos seus alunos e professores na gestão dos desafios curriculares que lhes dizem respeito, de forma flexível e contextualizada,

reconhecendo que o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo.

Será, posteriormente, em 2018, que serão promulgados, em 6 de julho, quer o Decreto-Lei nº 54/2018, quer o Decreto-Lei nº 55/2018, o primeiro dos quais relacionado com a implementação de uma escola mais inclusiva, enquanto o segundo documento jurídico, de acordo com o seu artigo 1º,

“estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”.

Posteriormente, em 2019, foi aprovada a Portaria nº 181/2019, em 11 de junho, cujo objetivo consistia em definir

“os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, com vista ao desenvolvimento de planos de inovação” (artº 1º).

Em suma, hoje, é a legislação educativa em vigor que visa estimular um outro tipo de práticas curriculares e pedagógicas, reconhecendo, por um lado, a sua necessidade e, por outro, legitimando práticas educativas já existentes (Trindade, 20018) seja do ponto de vista da gestão flexível do currículo, seja do ponto de vista da organização e gestão do trabalho na sala de aula, seja, ainda, ao nível da articulação interdisciplinar entre áreas do saber e ciclos de ensino.

Assim, é tendo em conta as políticas educativas vigentes que se pergunta até que ponto o projeto das escolas de Ouguelas e Degolados se identificavam com tais princípios e como é que pode contribuir para a reflexão sobre a implementação dos mesmos.

3.2 – O projeto de Ouguela e Degolados: Contributo para uma reflexão sobre uma escola inclusiva e uma gestão autónoma e flexível do currículo

Perante os dados expostos e a reflexão que produzimos acerca dos mesmos pode afirmar-se que o projeto de Ouguela e Degolados corporizava o que pode ser

identificado como um projeto de autonomia e flexibilidade curricular. Diríamos mesmo que sem esta condição o Centro Comunitário de Ouguela não teria assumido a importância educativa que assumiu, os projetos de intercâmbio não teriam a centralidade que tiveram nas aprendizagens dos alunos e a relação com a comunidade, a existir, seria uma relação pontual e periférica à gestão do processo de ensino e de aprendizagem.

Como os docentes envolvidos no projeto de Ouguela e Degolados transitaram das escolas rurais, ditas isoladas, para os novos centros escolares, valia a pena estabelecer o confronto entre a experiência pessoal e profissional vivida nas primeiras e nos segundos. As conclusões são, de algum modo, paradoxais, já que se concluiu que a sensação de isolamento e anonimato tem mais força agora que no tempo em que trabalhavam em Ouguela e Degolados. Daí que tivéssemos decidir inquirir os entrevistados acerca do modo como interpretam, hoje, as dinâmicas e os princípios pedagógicos subjacentes à prática de cooperação desenvolvida entre as escolas parceiras/professores e as comunidades de Ouguela e Degolados, à luz da realidade dos novos centros escolares e em função das orientações do Programa de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC).

Francisco Clérigo considera que

“Tudo é possível e há maneira de contornar tudo. Durante um tempo era mais difícil fazer este trabalho com a comunidade. Havia os programas, havia tudo dirigido para as provas nacionais. Está-se a voltar um bocadinho ao que era há alguns anos atrás. Partir do conhecimento próximo para o distante” (Anexo 2, p. 5 e 6).

Para este docente

“As pessoas têm de ter a perspetiva de que aquilo que se for fazer tem de ser suficientemente atrativo, suficientemente eficaz para a educação daqueles alunos, não só no sentido académico, mas também no sentido social, de intercâmbio... por exemplo, quando eles estão a fazer ligações de internet, relacionamentos interculturais... todo esse tipo de relacionamentos é muito importante para o futuro, para a educação, não só propriamente para a questão dos conteúdos, que é básica e é necessária ser feita, mas que as interrelações que eles possam fazer entre eles, uns com os outros e com a comunidade ... e com os colegas, estás a ver?” (idem, p.12).

A professora Agostinha, por sua vez, refletindo sobre os passos iniciais do PAFC no agrupamento de escolas em que agora trabalha considera “que pode ser um bom princípio para voltar a haver uma ligação como havia há alguns anos atrás” (Anexo 5, p. 7)

“levar a comunidade à escola, levar a escola a ir à comunidade, conhecer o meio... é abrir a escola a outros parceiros... diversos professores de outras áreas... para irem ajudar, coadjuvar... dar certas matérias nas aulas... penso que pode ser muito benéfico porque há uma parte que fala em trabalho de projeto... criar um projeto e por os alunos a pesquisar, pôr os alunos a fazer, a procurar, a apresentar os seus trabalhos aos colegas” (ibidem).

Não havendo um entusiasmo declarado, por parte dos entrevistados, quando se estabelece a comparação entre as experiências vividas em Ouguela e Degolados os pressupostos do PAFC também não se recusa a possibilidade que o novo quadro jurídico propõe. Francisco Clérigo defende, com prudência, que “pode ser um princípio... A dificuldade é sempre o relacionamento entre as pessoas” (Anexo 2, p.12), o que tem a ver também com uma leitura pouco otimista sobre o «modus vivendi» atual das escolas, dado que

“estamos entre uma burocracia taxativa... e uma sociedade laxista. Portanto, se nós... os pais... e as instituições... se a escola não cumpre aqueles programas e se depois há projetos que funcionam de uma determinada maneira mas que não vão aos programas, temos logo da parte de outras instituições uma espada dizendo assim: - Mas vocês não estão a cumprir programa, não estão a cumprir a educação, não estão a cumprir o que é necessário. E os pais, nesse sentido, estão de alguma forma a coartar, podem coartar muitas dessas coisas. Se não for uma coisa muito bem organizada e que tenha eficácia no sentido de comportamentos, no sentido de os pais... estão atentos ao mínimo pormenor que não corra bem... estão logo a pôr em causa tudo... e então... de alguma forma, o programa e todas as burocracias que se fazem na escola, ou são cumpridas, ou então, a qualquer altura temos logo um processo disciplinar, uma queixa... no sentido de não podermos pôr o pé em ramo verde... e pôr o pé em ramo verde... é uma das situações também... que, pronto... de alguma forma... tem de se tentar arriscar de alguma forma... com que seja eficaz... e que seja muito, muito concreto... nós em Ouguela, em Degolados... tínhamos... as atividades de intercâmbio eram mais valias... aqui... para serem mais valias os pais têm de pensar /têm de sentir que elas são mais valias e que não vão cortar noutras situações (ibidem).

(...) mas o facto de haver comparação e outras coisas assim... estás a ver... a pessoa esteve sempre na corda bamba, com comparações e com críticas e com situações assim... em relação às outras pessoas... e a flexibilidade curricular pode ser um pouquinho assim... se não houve um grupo de ano, talvez consiga fazer, consiga pôr a funcionar, tem de se continuar como até agora, pronto... em cada sala, em cada comunidade, comunidade educativa de sala....(idem, p.14).

Nesta linha de raciocínio, o mesmo docente não deixa de chamar a atenção para o problema da avaliação e para o modo como esta pode interferir no desenvolvimento de um projeto de autonomia e flexibilidade curricular.

Se nós no final do ano, uma turma ou várias turmas que fizerem um determinado tipo de trabalho de flexibilização curricular e que cheguem ao final do ano com outras que não fizeram... e se forem sendo avaliados pelo programa... pode ser que alguma tenha umas classificações de uma determinada maneira e a outra não se consiga avaliar bem aquilo que eles fizeram. Porque são coisas mais ao nível de intercambio de culturas, de relacionamento interpessoal... Toda essa avaliação também tem que se pensar... como é que se faz a flexibilização dos programas e a flexibilização da avaliação. E se houver professores motivados... e com esta perspectiva... de serem capazes de trabalhar em conjunto no sentido de proporcionar aos alunos umas aprendizagens socializadoras, integradas.... E significativas para eles... melhor... Não sei se isso se conseguirá assim rapidamente. (idem, p.13).

Por contraponto à escola em meio rural, ou à escola da vila, organizada por bairros, foi construído um moderno centro escolar, a que foi dado o nome do maior benemérito da terra, o Comendador Rui Nabeiro. Um centro escolar moderno, quanto às condições que oferece mas que, segundo a professora Lurdes Ribeiro, não parece permitir o florescer da afirmação de um projeto de cooperação interpares como aquele que se viveu em Ouguela e Degolados. Diz-nos a docente

“Nós agora estamos naquela “escola de betão”, onde para entrarmos temos dizer que fomos a pedido da professora «tal», quando nas outras escolas tínhamos a porta aberta a toda a hora. A ordem que lá está, minha, na portaria é assim: “Sempre que alguém cá vem e diz “eu vou falar com a professora Lurdes” – ou os meus alunos antigos querem cá vir, é porque eu lhes dei ordem para isso. Portanto é para deixarem passar as pessoas... Porque está ali uma grande barreira, não é?” (Anexo 3, p. 3).

Daí que recorde, saudosa, que “Nós tínhamos vivências com colegas de todo o lado. De todas as escolas que pertenciam ao projeto. Criávamos entre nós laços de amizade e trocávamos ideias, trocávamos materiais e era muito mais interessante do que é agora...” (idem, p.7). Nas suas palavras se depreende que o isolamento físico da escola rural não conduzia ao isolamento emocional, nem pedagógico.

“Era um trabalho um pouco mais isolado, em termos de espaço. Mas eu acho que nós estamos, em termos de agrupamento estamos mais isolados em termos físicos... físico-interior... Não é em termos físicos, é em termos emocionais... em termos físicos estamos mais próximos... em termos emocionais estamos mais separados. Porque acho que somos muitos no mesmo sítio... como é que eu hei de explicar...” (idem, p.13).

Lembra que a cooperação e a partilha entre docentes sofreu um grave revés com implementação do sistema de avaliação docente.

“E depois não havia aquele problema se “tu tinhas um “Muito Bom” ou se tinhas um “Bom”. Eramos todos iguais e todos trabalhávamos para o mesmo, não é? Agora chegou essa coisa do “ Ai, eu tive “Muito Bom”. Ai, eu tive “Bom”. Ai, eu tive “Excelente”. Um regular...” Se isso é coisa que se dê a uma pessoa. Se é nota que se dê a pessoas? As pessoas que trabalham tanto para a escola. Para que é que serve isso? Isso serviu para arranjar inimizade entre os professores... de fraco sentido, só pode...” (idem, p.7).

“Não melhorou... Desde que houve esta história das avaliações, o ambiente entre os professores estragou-se...antigamente trocávamos as ideias, trocávamos materiais.... Agora não, agora cada um faz para mostrar o que faz, ou para inglês ver...(idem, p. 16).

A comparação entre o passado e o presente, acaba inevitavelmente por constituir um momento para enaltecer passado e lamentar o modo como as coisas evoluíram. De acordo com a educadora Manuela Catarino, o papel da escola em meio rural e, neste caso, da escola de Ouguela,

“Era importantíssima. E tenho a certeza de que foi importante. Esse centro Comunitário fechou. Esse refeitório fechou. Já estive com idosos... os idosos que o frequentavam e que, neste momento, ficaram em casa (uns já faleceram, outros foram para lares) mas lembro-me que nessa altura estavam tristíssimos, porque era o local onde eles se juntavam todos eles e se juntavam com as poucas crianças que existiam na altura. Era onde se sentiam valorizados e onde podiam ter voz. Um sitio onde não há crianças... é um sitio onde não há vida. As crianças fazem falar as pedras... “(Anexo 4, p.9).

“Para mim aquilo era uma coisa muito enriquecedora, pois não estávamos ali a trabalhar de cor. Nós estávamos ali a trabalhar as nossas... para atingirmos as “tão lindas metas” (tom irónico) “e os “conteúdos” que agora está tudo na moda... mudamos assim os nomes... muito bonitos... mas depois... se calhar... o trabalho não vale nada... pomos umas palavras muito bonitas às questões... mas depois... (Anexo 2, p. 7).

“Ali na escola de betão, que tradições conhecem? Só quando eu levo lá os avós, a falar como era antigamente o Natal... Ou como faziam antigamente as flores das festas do povo.... Que agora as flores das festas do povo também são mais artificiais que outra coisa... Essa tradição... também... Está dentro de uma gaveta... de mofo... cheira a mofo.... Não é como antigamente... e as crianças não sabem...” (ibidem).

O desencanto com a nova escola é acentuado com as recordações das escolas de Ouguelas e Degolados.

“Acho que a essência se está a perder... Porque a escola tem magia e nós temos de dar magia à escola, não só para cativarmos as crianças... os pais... porque eu gosto de trabalhar com os pais... eu gosto de fazer trabalhos com os pais... com os “meus pais” (digo como se diz cá em Campo Maior (riso)... os pais sentem-se bem... vão às reuniões. vai o pai e vai a mãe, porque nós trabalhamos estas questões assim. Trabalhamos os valores com os meninos. Os meninos têm de ser educados, mas têm de aprender para além... não só o que está nos livrinhos. Por isso aquele trabalho como os pais também é muito importante. E a escola de hoje, com esta burocracia toda, não tem essência nenhuma...” (idem, p.14).

Relativamente à colaboração entre os docentes e à articulação com a comunidade, Francisco Clérigo considera que

“há duas situações... uma situação é a questão de estarmos longe... uma coisa principal é os programas estritos que temos... os conteúdos, a quantidade de conteúdos que temos... os manuais... o programa, o currículo... da maneira como nós começando no dia tantos de setembro até ao dia tantos de junho... se não fizermos aquilo dia a dia... com uma determinada rapidez... para além de não conseguirmos dar os conteúdos por causa das provas de aferição, dos exames, dessas coisas... e de não conseguirmos treinar os alunos tanto como deveríamos... as solicitações também de outras entidades... ocupam-nos demasiado o tempo escolar... então... para além da distancia... para além da burocracia para pedires para te deslocares... tu para te deslocares à biblioteca mete uma manhã inteira... assim perdeste 5 ou 10 conteúdos de estudo do meio, de matemática e de português.... Então nesse sentido é mais complicado fazer isso, estás a ver... é mais complicado porque ou se tem um projeto que seja suficientemente agregador, que dê ao aluno uma perspetiva e à comunidade uma perspetiva de boa educação/educação evolutiva e que seja eclética... ou então.... Para conseguirmos fazer um projeto que tenha isso tudo é muito complicado e, portanto... vamos/podemos perder “o saco e o atilho”... dar-lhes experiências de ligação com a comunidade mas que depois custam a refletir-se no aspeto educativo/académico...(Anexo 2, p.10-11).

Manuela Catarino refere as dificuldades de articulação entre o Jardim de Infância e a Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, já que

“entre o jardim de infância e 1º ciclo é difícil fazer articulação...Pode haver esta articulação pontual com alguma terminada atividade... tem havido coisas pontuais.... É muito difícil gerir o tempo” (...). Nas escolas podíamos ficar até muito mais tarde. Podíamos fazer uma atividade depois das 6:00, com os pais para dar azo a que eles saíssem do trabalho que viessem... fazíamos aquelas festinhas dentro da sala. No Agrupamento tem aqueles horários e àquela hora fecha. (...) Às 6:00 da tarde ninguém entra. Portanto temos que nos adaptar às normas que existem. Não é fácil. (Anexo 4, p.15).

Apesar do desânimo, Lurdes Ribeiro afirma que

“Presentemente eu faço com a minha turma... na escola de betão como eu lhe chamo... porque me ponho a mim próprio essa questão... Eu não posso deixar de ser a professora que fui. Tanto que (então) fiz um trabalho muito giro sobre os fontanários com o Dr. Galego... E já tenho projetos para a minha próxima turma. Porque senão morro ali entre as quatro paredes da escola.” (Anexo 3, p.7).

É este o espírito de Francisco Clérigo que, igualmente, considera que

“neste ano tenho terceiro ano... vou tentar de, alguma forma, fazer com que eles contactem com a realidade e sejam capazes de trazer da comunidade e deles próprios (...). Sim, e eu neste terceiro ano vou tentar também fazer isso. Neste final de ano já fui dar uma volta... fiz intercambio com alguns colegas espanhóis, (não me lembro bem do nome da escola) mas foi o agrupamento que pediu. Eu fiz no sentido de dar a conhecer campo maior aos espanhóis e aos nossos alunos, com as turmas do segundo ano. Nós não conseguimos ir lá... por causa da burocracia... (Anexo 2, p.11).

3.3 – Conclusão

Em jeito de conclusão pode afirmar-se que todos aqueles e aquelas que estiveram envolvidos no projeto de Ouguela e Degolados foram capazes de construir soluções curriculares e pedagógicas inovadoras, num contexto que era visto de forma depreciativa e objeto de leituras que acentuavam as vulnerabilidades dos contextos, porque foram capazes de pensar, a partir de outros pressupostos epistemológicos e conceituais, as finalidades educativas das escolas e a organização do trabalho curricular e pedagógico que aí se desenvolvia.

Do ponto de vista da sua importância para se pensar as possibilidades de construir uma Escola inclusiva que necessita, por isso, de promover uma gestão mais autónoma e contextualizada do currículo, constata-se que tais possibilidades dependem de transformações ao nível das representações sobre as escolas, os alunos e os professores que estão longe de poder ser captadas como transformações de natureza tecnocrática. Não basta mudar as técnicas ou atualizar procedimentos se isso não corresponder a um movimento mais substantivo relacionado com a necessidade de se promover transformações paradigmáticas, em termos curriculares e pedagógicos.

Trata-se de uma transformação que, como o projeto de Ouguela e Degolados o demonstra, implica que se tenha de interferir na cultura profissional docente, de forma a transitar-se da postura individualista para uma postura centrada na cooperação (Thurler, 2001), a qual possa conduzir os professores a afirmarem-se como profissionais reflexivos (Alarcão, 2003), no momento em que deixam de ser aplicadores curriculares para se afirmarem como autores do conhecimento profissional que lhes diz respeito (Cosme, 2009).

Importa compreender, no entanto, que estamos perante um propósito que se caracteriza pela sua dimensão institucional. Isto é, não diz respeito a cada professor individualmente considerado. Tem a ver, sobretudo, com o modo como se administram e gerem as escolas que, por isso, terão de desenhar estratégias que criem as possibilidades para que aqueles objetivos se concretizem. As lamentações e as dúvidas dos entrevistados mostra bem que a transição de uma escola rural para um centro escolar bem apetrechado não é suficiente para alegrar os professores e instilar ânimo e otimismo. O que se verifica é o contrário, daí que se valorize a necessidade do desenvolvimento de uma nova cultura profissional constituir, sobretudo, um objetivo institucional, mais do que um objetivo individual.

Nem sempre será fácil, nem sempre teremos a resposta pronta, ainda que seja possível e exequível, dado que o facto de ser um objetivo institucional não pode eximir o Ministério da Educação das suas responsabilidades políticas. É necessário, por isso, uma política de acompanhamento e de apoio, a qual teve um papel determinante no projeto de Ouguela e Degolados. Política esta que deverá rentabilizar a relação entre as escolas e os centros de formação e mesmo com as instituições do ensino superior.

O que Ouguela e Degolados nos mostram é que o sucesso educativo de uma escola passa pelo modo como os professores são capazes de colocar no centro das escolas a sua relação com os alunos (e com as comunidades a que estes pertencem), a qual tanto permite que estes cresçam e se afirmem como permite que os docentes encontrem novos sentidos e significados para o trabalho que protagonizam.

Referências bibliográficas

- Afonso, Natércio. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Aido, José Gouveia Silvestre (1999). *A gestão das escolas do primeiro ciclo no novo modelo de autonomia, administração e gestão* (monografia não publicada). Instituto Piaget, Lisboa, Portugal
- Alarcão, Isabel (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. S. Paulo: Cortez Editora.
- Almeida, Alexandra S. (2007). *A educação em meios rurais e a multiculturalidade (O encerramento dos pequenos estabelecimentos de ensino em meio rural: Um olhar crítico)*. Retreved from <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/627/1/LC313.pdf>
- Amado, João (2014). A investigação em educação e seus paradigmas. In Amado, João (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (p. 19-71). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João, & Freire, Isabel (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In Amado, João (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (p. 121-143). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João, & Ferreira, Sónia (2014). A entrevista na investigação em educação. *Manual de investigação qualitativa em educação* (p. 297-232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João, Costa, António Pedro, & Crusoé, Nilma (2014). A técnica de análise de conteúdo. *Manual de investigação qualitativa em educação* (p. 301-352). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amiguiinho, Abílio. (1995, junho). *Um testemunho em torno da problemática e da intervenção numa escola rural*. Educação e meios rurais: problemas e caminhos do desenvolvimento, 110-132.

Amiguiinho, Abílio (2003). A construção progressiva de um projeto de intervenção em meio rural: Escolas rurais – De obstáculos a recursos (Região Nordeste do Alentejo). *Aprender*, nº 28, 20-37.

Bardin, Laurence (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70

Bell, Judith (1997) *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bogdan, Robert, & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto. Porto Editora.

Calvi, Jean Michel. (1994). A Escola: Uma estrutura em osmose com o meio ambiente. *Cadernos ICE* 1, 37-51).

Canário, Rui (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local. In Canário, Rui (org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola* (pp. 57-85). Lisboa. Educa.

Canário, Rui (2000). A escola no mundo rural: Contributos para a construção de um objeto de estudo. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 14, 121-139.

Canário, Rui (2003). Escola Rural: Pensar o educativo, o social e o político. *Aprender*, 28, 96-102.

Caramelo, João, & Correia, José A. (2004). Políticas e figuras do local: Contributos para a construção de um cosmopolitismo comunitário. *Cadernos do ICE* 7, 31-44.

Collot, Bernard (1994). Escola Rural: Uma opção. *Cadernos ICE* 1, 61-75.

Coménio, João Amós (1985). *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Correia, Hermenegildo e D’Espiney, Rui (s/d). Interequipas das Escolas Isoladas: Da reflexão para a ação. Retrieved from <http://iceweb.org/category/historicoeventos/page/2/>

Cosme, Ariana (2009). *Ser professor: A ação docente como uma ação de interlocução qualificada*. Porto: LivPsic.

Crusoé, Nilma (2004). A teoria das representações sociais de Serge Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. *Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, 2(2), 105-114.

D’Espiney, (1994). Escolas Isoladas: Uma problemática de rede escolar ou pedagógica? *Cadernos ICE* 2, 85-94.

D’Espiney, Rui (1997). *ICE: Um perfil, um percurso* (1992-1997). Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.

D’Espiney, Rui (2003). Eixos Estratégicos na Intervenção do Projecto de Escolas Rurais do ICE, *Aprender*, 28, 38 – 44.

Duru-Bellat, Marie, & Van Zanten, Agnès Henriot (1992). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.

Estrela, Albano (1984). *Teoria e prática de observação de classes*. Lisboa: INIC.

Ferreira, Fernando Ilídio (2003). A visão escolocêntrica da educação em contexto rural: O mito da concentração e da homogeneidade. *Aprender*, 28, 84-96.

Ferreira, Fernando Ilídio (2005). *O local em educação: Animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Foddy, William (2002). Como perguntar: *Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta.

Ghiglione, Rodolphe, & Matalon, Benjamin (1992). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta

Gomez, Gregorio R, Flores, Javier, & Jimenez, Eduardo (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.

Jean, Ives (1995). Estado, Escola e Crise dos Espaços Rurais. *Cadernos ICE* 2, 33-49.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona: Paidós.

Lacerda, António (1994). *Os isolamentos da Escola Rural*. *Cadernos ICE* 1, 51-60.

Lima, Licínio (2002). Reformar a administração escolar: A recentralização por controlo remoto como delegação política. In Lima, Licínio C., & Afonso, Almerindo Janela (Aut.), *Reformas da Educação Pública: Democratização, modernização, neoliberalismo* (61-73). Porto: Edições Afrontamento.

Lima, Licínio. (2002^a) O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior. In: Lima, Licínio & Afonso, Almerindo (Ed). *Reformas da educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo*. (p. 91-109), Porto: Afrontamento.;

Lima, Licínio. (2011). Diretor de escola: subordinação e poder. In A. Neto-Mendes, J. A. Costa, & A. Ventura (Eds.), *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais. Atas do VI Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar* (pp. 47-63). Portugal: Universidade de Aveiro.

Merriam, Sharan B. (2002). *Qualitative research and case study applications in education*. S. Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Nunes, Andreлина (2011). Projetos Escolares em Meio Rural: Dar sentido aos projetos no refazer do laço social/comunitário (dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre, Portugal.

Pais, José Machado (1993). *Culturas Juvenis*. Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda

Patrício, Manuel Ferreira (1996). *A Escola Cultural ? Horizonte Decisivo da Reforma Educativa*. Texto Editora, Lisboa.

Ponte, João Pedro (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.

Queiroz, Maria (1991). *Variações sobre a Técnica de Gravador no Registro de Informação*. São Paulo: Viva.

Quivy, Raymond, & Campenhoudt, Luc Van (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva.

Robert, André D., & Bouillaguet Annick. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Roldão, Maria do Céu (2003). *Diferenciação curricular revisitada: Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.

Sarmento, Manuel Jacinto, (2000). *Lógicas da acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Sarmento, Manuel Jacinto (2003). Educação em Meio Rural: Lógicas de Acção e Administração Simbólica da Infância. *Aprender*, nº 28, 62-73.

Sarmento, Manuel Jacinto e Oliveira, Joaquim Marques de (2005). *A Escola é o melhor do Povo: Relatório de revisão institucional do Projeto das Escolas Rurais*. Porto: Profe edições.

Silva, Bento (2001). As tecnologias de informação e comunicação nas reformas educativas em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), 111-153.

Stoer, Stephen R. (2006). Educação como direito: O papel estratégico da educação pública na construção da igualdade e justiça social. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 22, 129-151.

Thurler, Monica G. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Trindade, Rui (2004). Fechar as escolas rurais: A socialização como argumento. *a Página da educação*, ano 13, nº131, 36.

Trindade, Rui; Cosme, Ariana (2010). *Educar e aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Trindade, Rui; Cosme, Ariana (2019). *Cidadania e Desenvolvimento: Propostas e estratégias de acção*. Porto: Porto Editora.

Vala, Jorge. (1986). A análise de conteúdo. In Silva, Augusto Santos, & Pinto, José Madureira (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.

Vale, Isabel (2004). Algumas notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática: O Estudo de Caso. *Revista da Escola Superior de Educação*, vol. 5, 171-202.

Varela, Raquel (2018). *Inquérito Nacional sobre as Condições de Vida e Trabalho na Educação em Portugal: Primeiro relatório (INCVTE)*. Lisboa: FENPROF

Yin, Robert (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.